



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Centro de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica

Risoneide Maria Ferreira de Oliveira

A Inovação Pedagógica numa classe multisseriada da escola Manoel de Carvalho, no povoado de Campo Frio, em Campo Formoso, Bahia: um desafio contributivo para a educação do campo.

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL – 2016

Risoneide Maria Ferreira de Oliveira

A Inovação Pedagógica numa classe multisseriada da escola Manoel de Carvalho, no povoado de Campo Frio, em Campo Formoso, Bahia: um desafio contributivo para a educação do campo.

Dissertação apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Competência de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadores: Professor Doutor Fernando Correia.

Professor Doutor Paulo Batista Machado

“Um professor afeta a eternidade; é impossível dizer até onde vai sua influência. ”

Henry Brooks Adams

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos que me ensinaram o que aprendi com amor ou desafeição.

Ao meu pai (in memória) pela virtude do saber agregar seus familiares, a minha mãe que mesmo no seu estado de demência senil, ainda passa o maior dos ensinamentos: a paciência e perseverança; ao meu esposo, meus filhos e irmãos pelos incentivos, confiança e apoio, o meu carinhoso obrigada.

Ao grupo de estudo, pela amizade e por estar sempre presente no compartilhamento desta aprendizagem com palavras de encorajamento e alegria, pois tudo que veio de vocês foi sempre luminoso.

RESUMO

Esta pesquisa trata de identificar e analisar a prática pedagógica da classe multisseriada nas séries iniciais numa escola do campo, no âmbito da Inovação Pedagógica. Entre os elementos que emergem desta problemática, de natureza teórica, destacam-se a Educação do Campo e Sala Multisseriada. Nessa pesquisa busca-se, identificar, compreender e analisar os desafios contributivos da educação do campo com a multisseriação, preconizado nos confrontos conceituais de autores que dialogam e convergem sobre a matriz desta pesquisa. Para análise desse estudo, foram traçados objetivos norteadores como: o objetivo geral que buscou compreender o complexo processo de construção da escola multisseriada do campo, a partir de seus desafios sócio-econômicos e pedagógicos. Os objetivos específicos que nortearam identificar e analisar os desafios sócio-econômicos, políticos e sociais que intervêm na escola multisseriada do campo; identificar e analisar os desafios pedagógicos das classes multisseriadas da educação básica do campo, no âmbito dos avanços da prática docente concernente à Inovação Pedagógica. A metodologia aplicada foi a abordagem qualitativa, baseada na etnopesquisa, por oferecer melhor condução investigativa e aprofundamento do entendimento sócio fenomenológico durante o processo de estudo *in lócus*, que facilitaram a descrição da singularidade dos sujeitos dessa pesquisa. Desta forma foi constatado que a Inovação Pedagógica na aprendizagem da educação de base tem interação na construção dos conhecimentos compartilhados entre os pares, nas faixas etárias e níveis distintos, numa mesma classe. Nesse contexto, as contribuições da escola multisseriada do campo comparando-se à escola seriada urbana, quanto à qualidade da aprendizagem, revelaram-se positivas, apesar das dificuldades que os docentes enfrentam na escola do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo, Multisseriação, Inovação Pedagógica e Etnopesquisa

ABSTRACT

This research seeks to identify, understand and analyze the challenges of contributing field of education with multisseriação advocated the conceptual clashes authors that dialogue and converge on the matrix of this research. early grades in a school field within the Pedagogical Innovation. Among the elements that emerge from this problem, theoretical in nature, we highlight the education field and room multisseriate. In this research seeks to identify, understand and analyze the challenges of contributing field of education with multisseriação advocated the conceptual clashes authors that dialogue and converge on the matrix of this research. For analysis of this study were guiding objectives as outlined: the general objective that sought to understand the complex process of building multisseriate field school from their socio-economic and educational challenges. The specific objectives that guided identify and analyze the socio-economic challenges, political and social involved in multisseriate field school; identify and analyze the pedagogical challenges of multigrade classes of basic education field, in the context of advances in teaching practice concerning the Pedagogical Innovation. The methodology applied was the qualitative approach, based on etnopesquisa by offering better investigative driving and deepening of social phenomenological understanding during the process of study in locus, which facilitated the description of the uniqueness of the subjects of this research. Thus it was found that the Pedagogical Innovation in learning basic education have interaction in the construction of knowledge shared among peers, in the age groups and different levels in the same class. In this context, the contributions of multisseriate school field compared to the urban graded school, the quality of learning, were positive, despite the difficulties that teachers face in the school field.

Key-words: Rural Education, Multisseriação, Pedagogical Innovation and Etnopesquisa

RESUMEN

Esta investigación es identificar y analizar la práctica pedagógica de la clase multisseriate en los primeros grados de la escuela en un campo dentro de la innovación pedagógica. Entre los elementos que se desprenden de este problema, de naturaleza teórica, destacamos el campo de la educación y multisseriate habitación. En esta investigación busca identificar, comprender y analizar los desafíos de contribuir campo de la educación con multisseriação abogado por los autores enfrentamientos conceptuales que el diálogo y converger en la matriz de esta investigación. Para el análisis de este estudio fueron guiando objetivos descritos: el objetivo general de que trató de comprender el complejo proceso de construcción de la escuela de campo multisseriate de sus retos socioeconómicos y educativos. Los objetivos específicos que guiaron a identificar y analizar los desafíos socio-económicos, políticos y sociales involucrados en la escuela de campo multisseriate; identificar y analizar los desafíos pedagógicos de clases multigrado de campo de la educación básica, en el contexto de los avances en la práctica docente en relación con la innovación pedagógica. La metodología aplicada fue el enfoque cualitativo, basado en etnopesquisa ofreciendo una mejor conducción de investigación y profundización de la comprensión social fenomenológica durante el proceso de estudio en el locus, lo que facilitó la descripción de la singularidad de los sujetos de esta investigación. Así se encontró que la innovación pedagógica en el aprendizaje de la educación básica tiene interacción en la construcción de conocimiento compartido entre los compañeros, en los grupos de edades y diferentes niveles de la misma clase. En este contexto, las contribuciones de campo de la escuela multisseriate en comparación con la escuela graduada urbano, la calidad del aprendizaje, fueron positivos, a pesar de las dificultades que enfrentan los maestros en el campo de la escuela.

Palabras Clave: Educación Rural, Multisseriação, Innovación Pedagógica y Etnopesquisa

RÉSUMÉ

Cette recherche est d'identifier et d'analyser la pratique pédagogique de la classe multisseriate dans les premières années dans un domaine scolaire au sein de l'innovation pédagogique. Parmi les éléments qui ressortent de ce problème, théoriques dans la nature, nous mettons en évidence le domaine de l'éducation et de la chambre multisseriate. Dans cette recherche vise à identifier, comprendre et analyser les défis de la contribution domaine de l'éducation avec multisseriação préconisé les auteurs des affrontements conceptuels que le dialogue et la convergence sur la matrice de cette recherche. Pour l'analyse de cette étude ont été guider objectifs énoncés: l'objectif général qui a cherché à comprendre le processus complexe de construction de l'école de terrain multisseriate de leurs défis socio-économiques et éducatifs. Les objectifs spécifiques qui ont guidé identifient et analysent les défis socio-économiques, politiques et sociaux impliqués dans l'école de terrain multisseriate; identifier et analyser les défis pédagogiques des classes multigrades de domaine de l'éducation de base, dans le contexte des progrès dans la pratique de l'enseignement concernant l'innovation pédagogique. La méthodologie appliquée a été l'approche qualitative, basée sur etnopesquisa en offrant une meilleure conduite d'enquête et l'approfondissement de la compréhension sociale phénoménologique au cours du processus d'étude en locus, ce qui a facilité la description de l'unicité des sujets de cette recherche. Ainsi, il a été constaté que l'innovation pédagogique dans l'apprentissage de l'éducation de base ont une interaction dans la construction de la connaissance partagée entre pairs, dans les groupes d'âge et des niveaux différents dans la même classe. Dans ce contexte, les contributions du domaine scolaire multisseriate par rapport à l'école graduée en milieu urbain, la qualité de l'apprentissage, ont été positifs, malgré les difficultés que les enseignants sont confrontés dans le domaine scolaire.

Mots-clés: Éducation Rurale, Multisseriação, Innovation Pédagogique et Etnopesquisa

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Escola Manoel José de Carvalho – Lócus da Pesquisa	45
Figura 2: Professora Regente	46
Figura 3: Professora Substituta	46
Figura 4: Atividades da Turma de Educação Infantil	48
Figura 5: Cartazes pedagógicos motivacionais	48
Figura 6: Cartazes pedagógicos de atividade de rotina	49
Figura 7: Cantinho de leitura	49
Figuras 8: Equipamentos e recursos pedagógicos	50
Figura 9: Trabalho coletivo	50
Figura 10: Diálogo da gestão com a escola e a comunidade	52
Figura 11: Mediação da prática pedagógica interdisciplinar	53
Figura 12: Produção coletiva inicial do painel em homenagem às mães e produção final	57
Figura 13: Reunião com as famílias na escola – oração inicial feita por uma mãe de aluno	62
Figura 14: Momento de lazer e interação social em comemoração ao dia das mães: professor, aluno e a família	64
Figura 15: Forte relação entre escola-família	65
Figura 16: Residências dos familiares vizinhos da escola	67
Figura 17: Livro didático	71
Figura 18: Construção do conhecimento mediada pelo professor	74
Figura 19: Painel formação de valores. “Uma boa ação chama outra. ”	77
Figura 20: Vínculos de participação cultural, afetiva e pertença. Professores, alunos, mães, funcionários e comunidade	83

Figura 21: Interação social e fortalecimento dos sentimentos de pertença cultural das escolas isoladas multisseriada do campo, da região que está inserida à escola de Campo Frio	88
Figura 22: Evento cultural junino com a participação do diretor, coordenador, professor, aluno e comunidade	88
Figura 23: “Pé de árvore da Dalva”. Pau Brasil desfolhada no verão do semiárido	90
Figura 24: Aplicação do mapa mental	97
Figura 25: Desenhos dos alunos do turno matutino 3º e 4º ano - “Escola da alegria”....	98
Figura 26: Alunos do turno matutino do 4º e 5º ano. - “Amo minha escola”	98
Figura 27: Alunos do turno vespertino do 1º e 2º ano. “Estudar é brincar” / “Eu, o Sol, a lua, e o carro pra escola”	100
Figura 28: Desenhos dos alunos do 1º e 3º ano. “Aprendizagem Coletiva” / “Minha sala, um sonho azul”	102
Figura 29: Desenhos de alunos da Alfabetização e 5º ano. “Planta baixa de uma Escola Desejada” / “Escola alegre e colorida”	103
Figura 30: “Planta baixa do Meu lugar” / “Planta Baixa da Comunidade”.....	104
Figura 31: Desenhos dos alunos do 1º e 2º ano. “Meu mundo azul” / “Pipa verde ao vento”	105

AGRADECIMENTOS

Ao maior de todos os Mestres (DEUS) pela ação Divina para realização desse sonho.

A Universidade da Madeira pela oportunidade de mostrar um horizonte que parecia distante.

Aos orientadores, Professor e Doutor Paulo Batista Machado (in memória) como maior incentivador na superação de limites; minha gratidão e reconhecimento e ao Professor e Doutor Fernando Correia pelo apoio prestado, fica aqui o meu eterno agradecimento.

A DH2 pela visão futurista e por viabilizar uma formação para o desenvolvimento de uma educação inovadora em nosso país.

Aos professores do Curso de Mestrado em Ciência da Educação e Inovação Pedagógica, pela "dobra" do meu novo olhar para uma reflexão e criticidade, sobre a proposta pedagógica de multisseriação.

Aos atores sociais da comunidade de Campo Frio, Baixa do Umbuzeiro e gestores da Escola Manoel José de Carvalho que gentilmente participaram da concessão de dados para concretização dessa pesquisa científica.

Obrigada!

SUMÁRIO

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
RESUMEN	vii
RÉSUMÉ.....	viii
LISTA DE FIGURAS	ix
AGRADECIMENTOS.....	xi
SUMÁRIO.....	xii
INTRODUÇÃO	1
1 Objetivos.....	3
2 Pertinência de Estudo	4
CAPITULO I.....	6
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	6
1.1 Educação do Campo e Classe Multisseriada	6
1.2 O Marco e Consolidação da Escola de Campo Multisseriada	14
1.3 Inovação Pedagógica	15
CAPITULO II	22
2 METODOLOGIA	22
2.1 Os Sujeitos da Pesquisa	24
2.2 O loco da Pesquisa	24
2.3 Os Instrumentos de Pesquisa	25
2.3.1 A observação participante e o diário de bordo	25
2.3.2 A entrevista	27
2.3.3 O mapa mental	27
CAPITULO III.....	30
3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	30
3.1 Dados da Observação Participante	31

3.1.1	Estrutura física escolar.....	31
3.1.2	Motivação na decoração do ambiente escolar.....	32
3.1.3	Gestão escolar	38
3.1.4	Gestão de classe	39
3.1.5	Articulação escola-família	48
3.2	Dados das Entrevistas.....	52
3.2.1	Relação escola/comunidade/família	53
3.2.2	Desafios da sala multisseriada na Escola do Campo	54
3.2.3	Infraestrutura escolar	55
3.2.4	Gestão pedagógica da escola multisseriada do campo	56
3.2.5	Desafios em sala multisseriada do campo, quanto à metodologia e quanto à administração do tempo. 58	
3.2.6	Planejamento pedagógico e interação/gestão/comunidade/escola.....	59
3.2.8	Processo de avaliação	62
3.2.9	Formação de valores para autonomia do aluno	63
3.2.10	Processo de alfabetização na Escola do Campo	65
3.2.11	Escola do Campo e identidade profissional	65
3.2.12	Influência cultural entre o campo e o urbano	66
3.2.13	Aprendizagem e pertença socioeconômica	67
3.2.14	Influência externa da política na educação do campo	68
3.2.15	Vivências culturais	69
3.3	Dados das Entrevistas com a Gestão (Direção e Coordenação Pedagógica) da Escola na Comunidade de Campo Frio.....	70
3.3.1	Distância e isolamento	70
3.3.2	Gestões de classe e processo de ensino: dificuldades e desafios	71
3.3.3	Processo de aprendizagem e avaliação	73
3.3.4	Interação estabelecida entre gestão/comunidade/escola	73

3.4 Dados Da Entrevista dos Representantes da Comunidade	75
3.4.1 Interação gestão/comunidade/escola	75
3.4.2 Atuação do profissional em sala multisseriada.	77
3.4.3 Estrutura física escolar multisseriada: função econômica.....	78
3.4.4 Vivências do cotidiano do campo.....	78
3.4.5 Escola possibilidade de mudanças.....	78
3.4.6 Dados das entrevistas de mães e pai	79
3.4.7 Interação gestão/escola/comunidade	79
3.4.8 Anseios: reforma do espaço físico escolar	80
3.4.9 Manifestação cultural, religiosa e agrícola.....	80
3.4.10 Contribuição da escola multisseriada	81
3.5 Análise de Dados da Aplicação do Mapa Mental	82
3.5.1 Dados dos mapas mentais: a representação dos alunos	86
3.5.1.1 Percepções da escola	86
3.5.1.2 Percepções da sala de aula.....	87
3.5.1.3 Percepções da comunidade em que vivem	89
CAPÍTULO IV.....	92
4 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	92
4.1 Os Avanços dos Procedimentos Pedagógicos na Multisseriação Rumo à Inovação Pedagógica.....	97
4.2 Os Desafios Enfrentados no Processo de Aprendizagem que Ocorrem na Escola do Campo Multisseriada.....	100
4.3 A Cultura Local e Regional que Perpassam as Classes Multisseriadas.	107
4.4 As Ideias, as Crenças e os Valores das Representações Sociais.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES	121

INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva perceber ações pedagógicas inovadoras numa escola de campo em Campo Formoso – BA, e que se constate elementos de rupturas paradigmáticas no processo de aprendizagem. Entre os elementos que emergem da nossa problemática destacam-se a Educação do Campo e Sala Multisseriada, bem como Inovação Pedagógica, fundamentais à pesquisa que visa compreender, identificar e analisar o desafio contributivo na educação de campo com a multisseriação, preconizado nos confrontos conceituais de autores que dialogam e convergem sobre a matriz da problemática desta pesquisa. Sua estruturação apresenta duas discussões, uma sobre Educação do Campo e Multisseriação, e outra sobre Inovação Pedagógica que permitiram o aprofundamento teórico necessário à análise e interpretação dos dados. Ao buscar referenciais desta temática pude perceber que os postulados literatos brasileiros desta metodologia utilizada, têm como principal fonte de inspiração os autores colombianos.

Ficou mais instigante discutir e aprofundar o conhecimento sobre este modelo organizacional escolar, pois, aguçaram lembranças e assim, reportaram-se à infância com mais nitidez e à primeira experiência escolar. Matriculada aos cinco anos numa escola pública com aspecto residencial localizada na Prata, hoje cidade do Estado da Paraíba, conforme descrito pela minha mãe, a referida sala escolar era composta por alunos de diferentes séries e faixa etária, característica semelhante à sala multisseriada adotada atualmente, onde eu era a menor e mais nova aluna em meio a uma sala com adolescentes e adultos, o que me dá um significado de que já vivenciara a multisseriação.

Na sala de aula havia uma mesa comprida, com dois bancos laterais e única cadeira para a professora que sentava numa das extremidades da mesa, de frente para a porta de entrada com os adultos e adolescentes próximos dela e eu na outra extremidade. Ela Sempre se levantava para ir ao quadro-negro escrever palavras e números que, curiosa com meu caderno e um lápis com borracha ponteira, observava com atenção os alunos maiores que escreviam algo no caderno, soletravam e/ou faziam operações matemáticas que eu não entendia e só ficava rabiscando o caderno, sozinha, sem receber nenhuma atenção, apenas sentindo-me excluída tentando imitar os colegas. Mas, vinha um acalento em pensar que os maiores recebem atenção e quanto aos menores, imaginava que ao crescerem também

aprenderiam a ler e escrever, então, ficava alimentando a esperança de que a professora iria me ensinar, mas em que momento?

Outra experiência marcante que despertou essa inquietação foi ao assumir o cargo de Chefe do Departamento do Ensino Fundamental I (séries iniciais) no ano de 1996. Ocasão em que resisti, veementemente, a aceitar o sistema de nucleação de salas com alunos em distorção de idade e séries da 1ª a 4ª. Isso por não acreditar que a proposta de multisseriação, não favorecia o desempenho cognitivo, em especial, nas séries iniciais. Talvez, a evidência do inconsciente sobre a minha infância...

No ano 2000, na pasta de Secretária Municipal de Educação, argumentava nas reuniões pedagógicas, a minha preocupação com os índices que já sinalizavam déficit e carências de aprendizagem em várias turmas com *multisseriação*, somado a isso, o vício, o despreparo, a falta de consciência profissional do educador para assimilarem a responsabilidade de todas as diversidades e atenção individual que acarreta a classe multisseriada. Pois, a primeira vivência escolar e a experiência profissional na educação, deixaram sentimentos díspares envoltos de anseios e ceticismo.

Entretanto, um fato intrigante, enquanto gestora fez estremecer a resistência paradigmática sobre a prática pedagógica em classe multisseriada nas séries iniciais da escola do campo Manoel José de Carvalho. Pois, nas reuniões de coordenação pedagógica municipal, sempre se pautava como “superação criativa”, experiência exitosa e até inovadora. Entretanto, por vezes essa resistência e, os lampejos de perplexidade se bastavam em conjecturas evasivas ao explicar que, a tal prática pedagógica era devido à “presença” atitudinal e a não omissão da professora no processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse confronto foi despertado a curiosidade e o desejo de compreender como acontece de fato o processo de aprendizagem na escola supracitada, até porque a multisseriação na concepção atual, é considerada ruptura paradigmática educacional. Esta questão inquietante instigou-me, a saber: como esse processo impregna e causa um levante de dinamismo atitudinal, na prática pedagógica em sala multisseriada, especificamente nas séries iniciais. Será que existe indício de Inovação Pedagógica no processo de construção do conhecimento na proposta pedagógica da escola a ser pesquisada?

Para Fino (2007),

A Inovação Pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito face às práticas pedagógicas tradicionais. [...] como uma ruptura de natureza cultural [...] E consiste na criação de contextos de “aprendizagem” incomuns relativamente aos que não são habituais nas escolas, como alternativa à insistência aos contextos de ensino. [...] não é induzida “de fora”, mas um processo “de dentro”, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico [...] dentro da escola envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo. (FINO, 2007, p. 277).

Considerando as experiências vivenciadas com Classe Multisseriada na educação do campo, apontam-se as seguintes questões norteadoras: a atitude do professor na função de mediador na construção de saberes, numa sala multisseriada nas séries iniciais que nesse contexto, cabe ainda questionar: os procedimentos pedagógicos da multisseriação nas séries iniciais continuam excluindo crianças que deveriam ter uma atenção prioritária por se tratar da educação de base? Como acontece a interação e a construção de conhecimentos entre os pares de diferentes faixas etárias, séries e saberes numa mesma classe? Apesar de ser a única alternativa de viver na zona rural, e por se tratar de um espaço aberto à contextualização com forte presença da cultura local e regional é que se questiona como esses elementos perpassam a classe multisseriada? Em que medida a proposta pedagógica da multisseriação empodera a construção dos saberes coletivos para superar o desafio da fragmentação e constrói uma consciência coletiva de enfrentamento das dificuldades para propiciar posturas sustentáveis no seu rico chão e espaço cultural? Qual avanço e inovação se fazem presentes e constantes rumo a uma educação inovadora?

1 Objetivos

Diante das reflexões apresentadas, pode ser traçado o seguinte objetivo geral:

- Compreender e analisar os desafios pedagógicos da classe multisseriada da educação básica do campo, no âmbito dos avanços da prática docente concernente à Inovação Pedagógica.

Quanto aos objetivos específicos pretende-se:

- Identificar e analisar os processos desafiadores que ocorrem no ensino/aprendizagem desenvolvida na escola multisseriada do campo e;
- Identificar e analisar como os elementos culturais locais e regionais que perpassam a classe multisseriada.

2 Pertinência de Estudo

Entende-se que a relevância desse estudo é contribuir para uma possível reformulação estrutural da educação municipal no intuito de provocar confrontos nos vícios pedagógicos e que resulte numa ruptura nos conceitos de docência na classe multisseriada, assim como, uma nova visão na prática pedagógica na escola do campo do ensino básico em Campo Formoso, consequentemente, uma transformação não “de fora”, mas um processo “de dentro”, que seja uma *causa* em cada professor e uma *consequência* em cada aluno no processo de aprendizagem, tornando-os simultaneamente, protagonistas “meta-cognitivos”, e se construa um processo de Inovação Pedagógica que conduza os aprendizes ao processo ascendente de mobilidade social.

Nesse contexto, essa pesquisa etnográfica foi delineada em quatro capítulos estruturantes nesta dissertação, da seguinte forma: no primeiro capítulo trata-se do Quadro Conceitual Literário das temáticas teóricas que constituem o *corpus* desse estudo e que contribuíram no melhor entendimento dos conceitos-chave, sobretudo os questionamentos da Escola do Campo; histórico e importância da cultura; dificuldades, desafios e avanços, Classe multisseriada; métodos e estratégias; aprendizagem compartilhada; a aprendizagem para a cidadania; contribuições e conceitos da linha de pesquisa de Inovação Pedagógica o mais importante desse estudo.

No segundo capítulo, apontamos os caminhos metodológicos da investigação com a recolha de dados que foram concebidos como adequados e utilizados para examinar e responder os questionamentos deste estudo registrados em Diário de Bordo, através do instrumento central etnográfico, a Observação Participante, realizado no *loco* sobre as práticas pedagógicas; a Entrevista semiestruturada para revelar o ponto de vista dos atores sociais estudados em sua realidade. O Mapa Mental aplicado aos alunos para revelar a simbologia da

Teoria das Representações Sociais do imaginário, o desejável, que se apresentaram nos desenhos, daquilo que a criança, ao desenhar, gostaria que existisse em seu contexto escolar e em sua comunidade. No terceiro Capítulo se compõe a Apresentação dos Dados descritivos que foram coletados e registrados com a aplicação da metodologia etnográfica supracitada.

No quarto capítulo faz-se uma interpretação analítica dos dados, trazendo os resultados a partir do diálogo estabelecido entre os dados e o quadro teórico que neste caso, a preocupação maior é a escola do campo multisseriada, uma escola onde os alunos se organizam em um quadro de heterogeneidade de idades, saberes e formas de viver; e os elementos que possibilitam Inovação Pedagógica na escola Manoel José de Carvalho fundamentado no referencial teórico norteado na pesquisa.

Enfim, é apresentado na conclusão, uma retrospectiva sintética da trajetória dessa pesquisa desenvolvida durante a estada no *loco*. Nessa descrição são apresentados os atores sociais fortalecidos pelos valores, culturais, identidade que coparticipam e promovem o diferencial na educação da escola do campo de Campo Frio, outrossim as estratégias das práticas pedagógicas utilizadas nesse ambiente educacional que indicam possibilidades de inovação capaz de efetivar a construção do conhecimento com uma aprendizagem de qualidade na diversidade de idade e saberes.

CAPITULO I

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entre os elementos que emergem dessa problemática destacam-se a Educação do Campo e Classe Multisseriada, bem como Inovação Pedagógica, fundamentais à pesquisa que visa compreender, identificar e analisar o desafio contributivo na educação de campo com a multisseriação, preconizado nos confrontos conceituais de autores que dialogam e convergem sobre a matriz da problemática dessa pesquisa. Sua estruturação apresenta duas discussões: uma sobre Educação do Campo e Multisseriação, e outra sobre Inovação Pedagógica que permitiram o aprofundamento teórico necessário à análise e interpretação dos dados.

1.1 Educação do Campo e Classe Multisseriada

A educação brasileira apresenta mascarados discursos sobre aplicação de políticas públicas educacionais que apenas lembram uma inclusão social que, nesse simulacro, a sua antítese revela uma matriz de significados da extrema desigualdade socioeconômica que arrasta o educando da cidadania, somado a outros tipos causadores dessas condições como: a cor, etnia, posição social, o regionalismo, quando se refere aos estados nordestinos, que apresentam uma distribuição per capita injusta, além da pouca prioridade dada aos investimentos de políticas públicas para melhoria da qualidade educacional, que resulta numa deficiente escolarização, principalmente na educação pública do campo e das etnias que se mostram ineficazes.

Históricamente, configura-se uma linha de convergência na performance da desigualdade educacional, pois, a proposta pedagógica ofertada no processo de aprendizagem não oferece nenhum aumento na escolaridade que possibilite garantia para uma digna e ascendente mobilidade social, tanto para o branco do campo, assim como, para os indígenas e, afro-brasileiro que frequentam a escola pública, como é explicitado por Henriques (2001) ao demonstrar a perpetuação educacional que:

[...] um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2 e 3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens – e a mesma observada entre seus avós. [...] A escolaridade média de ambas as raças cresce ao longo do século, mas o padrão de discriminação racial, expresso pelo diferencial nos anos de escolaridade entre brancos e negros [...], mantém-se absolutamente estável entre gerações. (HENRIQUES, 2001, p. 26 e 27).

Ressalte-se que, esse quadro de desigualdade e injustiça social, está delineado pelos fatores estruturais do preconceito étnico e social, pois, o homem do campo, também o negro e o indígena estão inseridos numa mesma origem histórica como provedores da economia agrícola e, na mesma estrutura do deficit educacional da escola pública. Essa demonstração assinala uma inquestionável dificuldade para participarem expressivamente, da sociedade brasileira, no aspecto intelectual, cultural, político e socioeconômico, como meio decisório de efetivar uma sociedade mais justa e igualitária.

Nos últimos anos a afirmação do afrodescendente e do homem do campo no Brasil continuam cumpliciada no baixo nível de escolaridade que reflete na precariedade do acesso aos direitos civis de um cidadão e que se consolida no baixo desenvolvimento humano, apesar dos movimentos sociais terem introduzido sua efetiva presença sobre a situação das políticas públicas, mesmo dissonantes, e terem conquistado relevante importância nas discussões políticas com respostas nos programas e projetos de ações, embora reduzidos. Ainda assim, a realidade histórica dessa população, apresenta o Brasil na 73ª posição no ranking mundial, e os estados brasileiros da região Nordeste com maior diferença socioeconômica, mesmo com uma elevação no IDH, encontra-se em situação inferior em relação aos estados do centro-sul, conforme divulgado pela Organização das Nações Unidas, sobre último Índice de Desenvolvimento Humano, de novembro/2010, desenvolvido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), de 2008.

Portanto, os dados estatísticos apontam um índice de deficiências nas políticas que se consolidam numa desigualdade social e acarreta deficiências na qualidade educacional que reflete na condição socioeconômica; e que segundo a ABNTE - Associação Brasileira de Tecnologia Educacional - (2014), na região Nordeste computa 807 mil municípios com os piores indicadores educacionais e afirma ainda, que especialistas apoiados nesse estudo, dizem “que essa região só chegará às taxas de primeiro mundo em 2099”.

Nesse aspecto, a classe campestre necessita de uma política pública educacional que retrate sua identidade e que empreendam garantias de competição para uma ascensão

socioeconômica, pois na visão de Pappert (1994) “A força competitiva de uma nação no mundo moderno é diretamente proporcional a sua capacidade de aprendizagem, ou seja, de uma combinação das capacidades de aprendizagem dos indivíduos e das instituições da sociedade”, (p.5). Em face desses problemas, (Libanêo 2012, p 15), contribui com sua análise sobre os deslizos políticos - educacionais - pedagógicos com a escola pública para atender as especificidades regionais e culturais ao afirmar:

[...] têm-se observado, nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais. Ressalta-se, também, a circulação de significados muito difusos para a expressão qualidade de ensino, seja por razões ideológicas, seja pelo próprio significado que o senso comum atribui ao termo, dependendo do foco de análise pretendido: econômico, social, político, pedagógico etc. O próprio campo educacional, nos âmbitos institucional, intelectual e associativo, está longe de obter um consenso mínimo sobre os objetivos e as funções da escola pública na sociedade atual.

Foi nesse contexto que surgiu a estratégia da modalidade pedagógica, em contraponto à metodologia tradicional, com o implemento da classe *multisseriada*, sustentada no Programa “Escuela Nueva” lançada na Colômbia em 1975, Programa estratégico curricular, da Escola Ativa, direcionada para pequenas escolas do campo caracterizadas pela reunião de séries num único espaço, com um número restrito de alunos do ensino básico fundamental, anos iniciais, instalada em locais com baixa população. A finalidade se sustenta em dar acessibilidade educacional, aumentar o nível de aprendizagem, reduzir a repetência e evasão e aumentar o índice de conclusão dos primeiros anos do Ensino Fundamental de crianças, jovens e/ou adultos assim documentados:

[...] são espaços estabelecidos na sala de aula para cada matéria básica do plano de aulas, nos quais o aluno encontra materiais didáticos sugeridos pelos módulos e pelo professor para desenvolver atividades que envolvem a manipulação, a observação e a comparação de objetos ou a realização de experimentos, prática ou pesquisa. (ESCOLA ATIVA, 1999, p. 120).

Para compreender as nuances da multisseriação, foi irrefutável se reportar ao universo da educação do Brasil e delinear as circunstâncias históricas que moveram o pensar educacional do homem camponês. Afirmam a compreensão de Kolling, Nery e Molina (1999 p. 30), que as referências oficiais sobre a “população rural” documentam dados estatísticos que contam interpretações como: [...] população esquecida. São apenas quantidades ou, no máximo referências marginais e pejorativas. “É como se a diferenciação entre rural e o urbano

não fizessem mais sentido, uma vez que a morte do primeiro já estaria anunciada”. (1999, p. 30).

Nesse retrospecto histórico emergiram fatos intrigantes no aspecto econômico que refletiram incisivamente, na estrutura educacional e que foram desenvolvidas com o objetivo de ajustar a demanda do modelo capitalista que apresentava investidas aceleradas e ofensivas no meio rural, conforme apontam Kolling, Nery e Molina sobre essas questões:

O rápido avanço do capitalismo no campo esteve baseado, no Brasil, em três elementos fundamentais: um desenvolvimento desigual, nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões; um processo excludente, que expulsou e continua expulsando camponeses para as cidades e para regiões diferentes de sua origem; e um modelo de agricultura que convive e reproduz, simultaneamente, relações sociais de produção atrasadas e modernas, desde que subordinadas à lógica do capital. (1999, p.30 e 31).

No contexto socioeconômico e educacional, nas décadas de 60, 70 e 80, o Brasil marca uma trajetória de projetos e programas educacionais criados para o meio rural, pois o primor desta meta era garantir o desenvolvimento do país e de seus “parceiros econômicos”. Consequentemente, a “aceleração no processo de industrialização do país, provocou um êxodo rural para urbanização/cidade que representava reflexo do crescimento” capitalista. Por conseguinte, os governantes determinaram diretrizes para a educação rural, a exemplo dos programas: Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL – que foi criado durante o regime militar ditatorial, em 1967, com a finalidade de erradicar o analfabetismo no ambiente geográfico rural, considerando suas especificidades regionais ou comunitárias para impulsionar o desenvolvimento socioeconômico dessa população.

Essa diretriz pedagógica visava a “alfabetização funcional” e letramento em salas multisseriadas, para jovens acima da idade escolar e adultos. Vale ressaltar, um aspecto contraditório retratado no objetivo ilusório de ascensão escolar e melhoria de vida, ou seja, um desencontro no aspecto social concernente a ideologia capitalista, isto é, “bastam alfabetizar-se e saber as quatro operações matemáticas e estar preparado para a vida”.

Outra proposta pedagógica implantada ainda na década de 80, foi EDURURAL-NE que, implicitamente, pretendia-se corrigir as experiências educacionais deficitárias deixadas pela municipalização causadas pela lei 5.692/71. Nesse contexto, o referido programa foi implantado nos anos 80 a 87, em 218 municípios, distribuídos nos Estados de maior carência educacional, Piauí Pernambuco e Ceará para atender o homem ruralista, voltado para a educação básica do Nordeste. Diante desse cenário, tal proposição recebeu influências

ideológicas e política do sistema econômico capitalista, que buscava a aceleração desenvolvimentista do ambiente rural, sobretudo, a consolidação da nova ordem econômica mundial.

Nessa busca de estratégias educacionais para romper as deficiências das políticas públicas uma ação pedagógica espelhada no projeto lançado na Colômbia, em 1975, denominado Escuela Nueva – Escuela Activa, foi implementada no fundamento epistemológico do modelo educacional, Escola Nova (escolanovismo), desenvolvido pelo americano John Dewey. Em 1998 foi implantado no Brasil como um programa oficial de educação rural do país, definido Escola Ativa, direcionado para as regiões do Nordeste, em nove estados com piores índices de aprovação, distorção de idade série e evasão escolar. Para execução desse programa, foi efetivado acordos/convênios entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Banco Mundial (BM). Suas adaptações foram realizadas por uma equipe de técnicos, especialistas e consultores, do MEC e algumas universidades.

É importante destacar que esse divisor histórico na política educacional está relacionado aos movimentos sociais organizados que realizaram conquistas fundamentadas nos direitos sociais, cujo princípio, era a construção de uma proposta política que atendesse as demandas do campo, priorizando os aspectos culturais, educacionais e as condições socioeconômicas.

Participaram efetivamente desse processo de mobilização, os componentes do Movimento Nacional dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Movimento de Educação de Base para jovens e adultos (MEB), da Igreja Católica. Nessas circunstâncias os movimentos sociais deram força para se contemplar as suas propostas na educação do campo nos aspectos de identidade cultural como está expressa na afirmação de Arroyo de que “os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade”. (2007, p. 163).

A efetivação dessa educação de base se formaliza com salas multisseriadas para crianças, jovens e adultos que se constituiu numa modalidade do primeiro segmento do ensino fundamental, entretanto, apresentou problemáticas na ação didático-pedagógica além de outros que impossibilitaram o progresso da educação rural, pois a proposta dessa educação

não tinha instrumentos eficazes para evolução cultural, social do campesino, mas, promover o processo de sustentação da economia agrícola do Brasil.

Diante dessa questão, é relevante ressaltar que o cenário educacional rural, apresentava-se cada vez mais preocupante em consequência da má formação docente, razão do alto índice de evasão e repetência, resultando baixíssimo nível no processo de aprendizagem dos alunos, e que veio revelar outra questão intrigante; que o nível de aprendizagem das escolas urbanocêntricas estava numa escala inferior aos das classes multisseriadas. Nesse contexto cabe destacar, o entendimento reflexivo de Kolling, Nery e Molina, sobre a condição prioritária para uma escola de campo:

Entende-se sobre *escola de campo* aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, [...] nas suas diversas formas de trabalho e de organização, [...] e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação. Pensar em uma proposta de escola de campo, hoje, não é pensar num ideário pedagógico pronto e fechado, mas, ao contrário, é pensar num conjunto de transformações que a realidade vem exigindo, projetando para a escola (educação básica) nesse espaço social, neste momento histórico [...] KOLLING, NERY E MOLINA (1999, p.63 e 64).

Por conseguinte, foi necessário percorrer a retrospectiva histórica e olhar as décadas marcantes da política educacional, para compreender a proposta pedagógica da classe multisseriada que se configura em maior número na zona rural. Entre esses olhares retrospectivos, é importante destacar os elementos que nortearam a escolarização do homem do campo ou ruralista, e suas relações com o sistema econômico agrícola que foi a espora do organismo financeiro do Brasil; assim, o papel do professor em classe multisseriada, tem uma carga de multifunções atribuídas para desempenhar coadunadas atividades pedagógicas de mediador no processo de ensino aprendizagem de qualidade e, além disso, buscar alternativas para superar as dificuldades e possibilidades que ainda rondam nas escolas do campo. Ressalte-se que essas precariedades recaem sempre na dificuldade de atender qualitativamente, a contemplação às necessidades de todos os alunos, que na visão de Pimenta, a “[...] decorrência da divisão do trabalho na escola, mas por limitações vinculadas a sua qualificação e as condições de desenvolvimento de seu trabalho, impostas por uma política educacional que desvaloriza o professor e desrespeita o principal [...] – o aluno”. (2005, p. 36).

Outro aspecto a ser destacado concernente à formalização didático-pedagógica do docente, são as dificuldades que circundam a classe multisseriada e seus problemas são sempre postergados com relação aos planos didáticos que são idealizados no início do ano de forma única e coletiva para ambas as classes unisseriada e multisseriada, pois as unidades concretas dos elementos didáticos utilizados condicionam ao trabalho como se fosse uma classe unisseriada, mesmo que o professor esteja trabalhando numa realidade concreta de multisseriação.

Nessa lógica histórica, foi promulgada na década de 90 a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/96, que marcou a história educacional brasileira com a apresentação de uma nova proposta política fundamentada nos princípios de identidade cultural, social e pedagógico para meio rural, conforme consta no artigo. 23, §2º, que [...] “a educação rural deverá adequar-se às particularidades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de aula prevista nesta lei”. Já na nova versão 2013 com referência à educação básica e rural legitima que: Art. 25. *Parágrafo único*. “Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo” e acerca dos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum” de forma que atenda às características peculiares regionais rurais.

Essa legislação deu um novo panorama na escolarização concernente ao modelo fabril capitalista evidenciada entre as décadas de 60 e 80. Embora essa cultura ainda persista interferindo na formação escolar sobre o entendimento da consciência do valor ambiental, e da preservação cultural do labor rural, mas, sustentada na legislação, e à maneira da pauta defendida pelos movimentos sociais populares, no contexto educacional para campo se efetivou com maior aplicabilidade na ação pedagógica nessas escolas.

É importante acentuar, que o ideário educacional passou por novas discussões para ajustar suas deficiências, principalmente, na zona rural que, pressionado pelos financiadores internacionais, o Ministério da Educação do Brasil, norteado pela lei 9.394/96, com o modelo “Projeto Nordeste”, espelhado nas experiências educacionais, ditas exitosas colombianas, denominado, Escola Ativa, já citada. Suas adequações foram voltadas para potencializar as classes multisseriadas das escolas do Ensino Básico. Posteriormente, em 1998 foi implantado no nordeste com o nome oficial de Programa Escola Ativa (2005, p. 134). Entretanto, as

definições políticas educacionais, para região e comunidades com suas peculiaridades, comumente, subjazem os seus significados históricos ruralistas. Nessa lógica do pensamento, ousamos fazer uma analogia ao pensamento de Machado, alusivo às questões do descaso e da perda do valor histórico da identidade cultural, dentro das escolas multisseriadas, públicas rurais e/ou do campo, do docente e do povo dessas regiões, são submetidas a “ficar à margem devido as pressões do Banco Mundial sobre os governantes e legisladores”, o que se constata que há poucos avanços e que sua afirmação permanece muito atual:

Resulta daí um potencial sócio histórico e político que governantes e legisladores, pressionados pelo Banco Mundial e fazendo o discurso de um ensino de qualidade, deixam à margem da nossa escola pública e rural. Perdem-se, nesse processo enviesado, anos de história de uma educação construída entre suores, enxadas e especificidades ímpares. Jogam-se fora valores, expectativas, ideias, crenças, opiniões e atitudes a respeito da escola, da comunidade rural, e da forma de melhor ensinar aos filhos dos agricultores. (MACHADO, 2007, p. 51).

É relevante destacar, que essas novas alternativas, de representação social, se “constituem num universo de opiniões, crenças, de conhecimentos” que provocam uma “transformação da realidade” sobrepondo às ideologias do pensar de uma sociedade dominante, pois, a representação, enquanto processo de transformação social, num objeto de conhecimento que também é social, ela se constrói no interior da relação em que a comunicação desempenha um papel de primeiro plano. Trata-se de um processo de remodelagem da realidade que tem como objetivo produzir informações significativas, e neste sentido, ela se elabora no interior dos modelos culturais e ideológicos, e das maneiras de pensar dos dominantes na sociedade. (MACHADO 2011, p. 17).

Os principais fatos históricos educacionais relacionados às escolas com classe multisseriada nas áreas rurais, acontece com a Lei nº 12.695 de 25 de julho de 2012, em que acontece o lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, que, dentre alterações, disposições, e efeito à distribuição de recursos às instituições comunitárias sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, com efetivas matrículas na educação do campo e proposta pedagógica de alternância, legitima a garantia do direito ao cidadão campesino uma educação de qualidade. Assim, foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em julho/2013 e iniciado em 2014, com o Programa Escola da Terra, direcionado para professores das escolas localizadas nas zonas rurais e quilombolas com disponibilização de recursos didáticos para alfabetização, matemática e capacitação especial para todos os docentes do campo e étnico com classe multisseriada anos iniciais do ensino fundamental- por

intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE¹. Integrado ao Programa Nacional de Educação do Campo-PRONACAMPO². As secretarias municipais e estaduais de Educação fazem adesão e executam o programa em parceria com as universidades federais.

Ainda assim, a escola de campo com classe multisseriada, séries iniciais, contrapõe conjecturas sobre as especificidades de sua realidade, enquanto processo de aprendizagem para construção de novos conhecimentos, e “significados” políticos promotores de reais mudanças socioeconômicas. Nesse contexto, os professores, na sua maioria, não apresentam na sua prática docente, uma “presença” atitudinal para se defrontar com o muro curricular como ruptura paradigmática educacional, e não revele a real “omissão”, ou apresente práticas inovadoras na construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem de forma crítica e protagonizadora para que o aluno vença as incertezas que se apresentam no mundo globalizado.

1.2 O Marco e Consolidação da Escola de Campo Multisseriada

O que caracteriza de fato a educação do campo é o resultado das lutas dos movimentos sociais, sindicais e religiosas, que em meio aos conflitos com o governo, conseguiram uma relação de entendimento para atender as demandas das políticas públicas para a educação do campo, considerando a grande diversidade cultural regional dos ambientes físicos das populações camponesas brasileiras. Dessa forma, é importante ressaltar a iniciativa com a escola da Pedagogia de Alternância que objetiva “articular uma aprendizagem escolar e aprendizagens no âmbito familiar/comunitário, esta metodologia teve o tempo destinado às atividades comunitárias normatizadas por meio do Parecer nº 01/2006”. SECADI-MEC (2012, p. 5).

¹ O FNDE, autarquia criada pela Lei Federal nº 5.537, de 1968, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação – MEC, tendo como missão prestar assistência técnica e financeira aos estados e municípios, como forma de contribuir para a implementação de parcela das ações educacionais desenvolvidas pela União. As ações do FNDE decorrem do princípio federativo, a teor do que estipula o artigo 211 da Constituição Federal.

² PRONACAMPO - documento que tem como finalidade orientar os sistemas de ensino quanto à implementação do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, instituído em 20 de março de 2012, que disciplina ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, considerando as reivindicações históricas destas populações quanto à efetivação do direito à educação.

O marco de consolidação da educação do Campo, é instituída em 4 de novembro de 2010 com o Decreto nº 7.352 em 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que decreta os princípios de identidade e especificidades da educação do campo.

Nos trâmites das leis federais, no período de 2009 a 2012, sobre a universalização do atendimento educacional aos camponeses matriculados na rede pública da educação básica, se referenciam, a valorização e incentivo às produções, aquisições diversificadas de alimentos produzidos pela agricultura familiar local empreendedora das comunidades tradicionais indígenas e quilombolas, seguido da “política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina com atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento aos programas de formação inicial e continuada.” SECADI-MEC (2012, p. 5 e 6)

A classe multisseriada no contexto educacional brasileiro, especificamente no Norte e Nordeste, se caracterizam pelo agrupamento de alunos numa mesma classe, com a distorção de idade, série e diferentes níveis de aprendizagem, com a mediação de um único educador que, mesmo enfrentando dificuldades de políticas públicas educacionais inerentes à realidade do campo, fazem um trabalho que marca um aspecto particular na redução do analfabetismo no Brasil.

Nesta perspectiva, esses educadores apresentam uma grande reflexão e criatividade nas práticas pedagógicas, como grandes pesquisadores autônomos ao trabalharem com habilidade os saberes de forma compartilhada, na mediação para construção do conhecimento e promoção da autonomia do aluno. Desse modo, pode-se constatar e considerar uma verdadeira conquista pela força do compromisso com atuação profissional e a dimensão humana desses educadores, ao despertarem nos alunos e nas comunidades os valores do homem camponês.

1.3 Inovação Pedagógica

A pretensão desse trabalho acadêmico é conhecer as bases teóricas do Construcionismo para compreender sua importância como fonte de Inovação Pedagógica no contexto escolar e como um condicionante de possibilidades ao sucesso da aprendizagem. O

propósito é delinear uma pesquisa literária destacando o pensamento de Seymour Papert, e seu contributo para o desenvolvimento cognitivo.

A razão dessa discussão é evidenciar que a prática pedagógica deverá buscar novo conhecimento relacionado à continuidade de construção pelo aluno e para o aluno numa ação construcionista que favoreça o seu interesse, sua aprendizagem e o prepare para as incertezas sociais, econômicas e políticas do mundo globalizado. Resta saber se o professor encontra-se fossilizado com relação às inovações tecnológicas, já que, há uma relação de impasse entre as formas de transmissão do conhecimento e aprendizado, diante do pensamento Piagetiano de que o conhecimento não é transmitido, é construído na medida em que são internalizados, e que na visão Vygotskyana, essa aprendizagem acontece de fato quando ele é socialmente vivenciado e reconstruído pelo próprio educando. Outra questão, é se no ambiente escolar no qual os educandos estão inseridos para desenvolver habilidades e competências relevantes para viver em sociedade, existe acesso ao conhecimento para sua construção emancipatória, se também, há combinação de inovações tecnológicas facultado no poder de comando criativo pelo aluno para construção e reconstrução dessa aprendizagem. Ao final do diálogo dessa pesquisa objetiva-se conceituar o entendimento de Inovação Pedagógica e Construcionismo.

Assim, o Construcionismo é uma das correntes de entendimento científico empenhada na afirmação de que a inteligência humana se desenvolve, no foco inicial, com as relações entre o sujeito, objeto e o meio. Sua concepção origina-se da filosofia através de um grande número de pensadores das ciências humanas consolidando-se no início do século XX. É ainda, resultante de uma mobilização sócio-histórica-cultural que determinou um novo modo de pensar e que, ressoa no mundo contemporâneo de forma acelerada provocando transformações profundas na vida da humanidade devido à interferência das novas tecnologias operadas pela revolução industrial eletrônica com “alta volatilidade” sobre a sociedade do terceiro milênio. Nesse sentido Toffler, (1970) afirma que:

[...] as pessoas se vêem subjugadas pela aceleração de mudanças, de choques do futuro, é um fenômeno temporal, que surgiu da imposição de uma nova cultura sobre a outra mais antiga” provocando “choque” da cultura”. E que “nos últimos 300 anos, a sociedade ocidental vem sendo arrastada por um turbilhão de transformações” (TOFFLER, 1970. p. 21 e p. 22).

Entre os autores de maior relevância sobre o Construtivismo, destacam-se: o psicólogo suíço Jean Piaget no contexto teórico dos processos cognitivos e Vigotsky “com seu princípio de que a aprendizagem pressupõe uma natureza especial social na vida intelectual daqueles

que os cercam”. Apesar de esses cientistas apresentarem pensamentos teóricos diferentes, “eles defendem a importância do social na construção do processo do conhecimento” quando ocorre a interação sujeito-objeto. Observa-se que nessa estrutura conceitual construtivista, compõe-se uma profunda dependência ambivalente no processo de construção do conhecimento, pois “não há sujeito sem objeto e nem há objeto sem sujeito”.

Na concepção de Piaget (1978), o ser humano ao buscar novos conhecimentos adota dois procedimentos: a assimilação e a acomodação. A função processual de ambos é buscar restabelecimento do equilíbrio mental conflituoso, a princípio pelo contato com um dado incompatível com aquilo que é conhecido (princípio de *equilíbrio*). No fato da primeira entrada proximal de contato, acontece a assimilação devido um “esquema já existente que então se amplia”; no segundo fato, o dado novo possui caracteres inconciliáveis “com os esquemas já formulados”, então cria-se nova imagem abstrata de acomodação para este novo conhecimento que será ampliado na medida em que o sujeito se relaciona com seu meio.

Nesse sentido, destaca ainda, que a importância da ação do sujeito sobre os objetos, coordenado à cada ação vivida e à dependência de uma ação anterior, considera que a ação humana tem duas dimensões: a assimilação (transformações dos objetos) e acomodação (transformações no sujeito) logo, “as estruturas não estão pré-formadas dentro do sujeito, mas constroem-se à medida das necessidades e das situações” (PIAGET, 1978, p. 387).

Essa coadunação conceitual do conhecimento e da aprendizagem é inspirada principalmente, nas bases teóricas da epistemologia genética de Jean Piaget e dos estudos científicos sócio-históricos de Lev Vigotsky, quando a princípio se afirmava que o homem não nasce inteligente, embora sua passividade sob a influência do meio evidencie respostas aos estímulos externos “agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada”.

Entendendo o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) elaborado por Vigotsky, registra-se uma definição da distância entre o *nível de desenvolvimento real*, que reflete a efetivação da capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o *nível de mediação* de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais experiencial. Significa a existência de uma série de conhecimentos que o sujeito tem, embora necessite de potencialização no processo de aprendizagem, substanciado de conhecimentos fora de seu alcance atual, para que o efeito desses reforços sejam atingíveis. Assim, o desenvolvimento

real potencializado é aquele em que o sujeito pode construir com eficácia no seu meio social. Segundo a afirmação de Fino (2001):

[...] a importância da interação, uma vez que as mais elevadas funções mentais do indivíduo emergem de fenômenos sociais. Outro aspecto é o que se prende com a afirmação de que o uso de sistemas de signos (são ferramentas simbólicas culturalmente construídas e partilhadas com a linguagem), [...] sobre o postulado da zona proximal considerado como espaço de interação entre o aprendiz e o tutor ou par apto, [...]. Desse postulado decorre a ideia de que na mente de cada aprendiz podem ser exploradas “janelas de aprendizagem”, durante as quais o professor pode atuar como guia do processo da cognição, até o aluno ser capaz de assumir o controle metacognitivo. (FINO, 2001. p. 10)

Enquanto que a teoria vygotskyana define que o esforço do ser humano está dimensionado na sua pluralidade, porém sujeitado ao contexto do ambiente em que está inserido, sendo o protagonista de sua própria história e no seu determinado tempo. Pois o seu desenvolvimento encontra-se atrelado ao papel de aprendizagem e aos contatos sociais, ou seja, a convivência com outras pessoas que fixa a real possibilidade de elaborar projetos com a vivência cultural para realizar sua própria história. Essa interação do sujeito e a sociedade são implacavelmente indissociáveis, bem como, o elo ao processo de trabalho, pois oferece condições propícias para a associação entre pensamento e linguagem, pelo próprio estado da natureza humana que necessita essa interação social.

Como síntese da estrutura do Construcionismo e seu contributo para Inovação Pedagógica, postulam-se vários pensamentos conceituais Construtivistas e construcionistas, originários dos movimentos pós-modernistas que se bifurcam na sua trajetória; uma caminha para o sociologismo e outro segue para psicologismo. É possível afirmar que a concepção Construcionista se remete à conjuntura de pensadores pré-socráticos, baseada na epistemologia moderna do século XVII, impulsionados pelo aparecimento das ciências humanas em meados do século XIX, passando pelas variantes do construtivismo, desde Piaget, até Von Glasersfeld, seguindo seu percurso até a reformulação Construcionista de Seymour Papert.

Atualmente, a ciência da psicologia aponta que a teoria Construcionista é fundamentada na psicologia social, e o construtivismo na psicologia do desenvolvimento; mesmo que apresentem nuances conflitantes, o Construcionismo evidencia as construções que os indivíduos criam e executam coletivamente. Enquanto que o Construtivismo evidencia construções das estruturas cognitivas que o indivíduo elabora durante todo seu desenvolvimento. A proposta conceitual de Papert na década de 1960 foi prover dimensões

concretas na elaboração de um instrumento tecnológico educativo que possibilitasse o equipamento computacional como uma ferramenta facilitadora de construção do conhecimento por parte daquele que utilizasse com a aplicação do seu invento, o software educativo, registrado nominalmente de “Logo” que significa em grego “pensamento, raciocínio e discurso”.

Percebe-se então, que Papert fez uma junção revolucionária e inteligente dos conhecimentos teóricos tecnológicos da informática e da psicogênese Piagetiana do desenvolvimento humano, no qual o processo cognitivo segue uma linha de construção e reconstrução das bases psico-mental. Seguindo a concepção de Piaget (1972 p.14 e 31) que afirma: “[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem de objetos construídos, [...] ele é construído progressivamente por suas ações e coordenações, que são interiorizados e se transformam”. Outra importante contribuição retomada por Papert consiste nos conceitos de Vygotsky sobre os signos, fundamentalmente é a Linguagem, que propicia a efetiva interação entre o educador-educando e a ferramenta computacional; a nomenclatura teórica da (ZDP) e o Nível de Desenvolvimento Real (NDR), associados à aprendizagem, que relacionou ao desempenho independente ou *resultado individual* e desempenho assistido ou *resultado orientado*, assim como, os mecanismos de assimilação e acomodação que compõem a força vital do desenvolvimento cognitivo.

Entende-se da abordagem Construcionista de Papert (1980), como a configuração de um desejo bastante arrojado para a década de 1960, ao propor uma ferramenta de intervenção educacional que portasse enriquecimento na qualidade do ensino-aprendizagem para o educando, o que ainda assusta os educadores que resistem à Inovação Pedagógica com a estática postura tradicional conteudista e tediosa transmissão de conhecimentos fraccionados. Papert ao buscar realizar seus ideais, vislumbrou a quebra de paradigmas educacionais com a criação de um software que promovesse um processo de significados provocativos no sujeito/educando, que resultasse num manifesto atitudinais de iniciativas, reflexão, incentivo à criatividade, colaboração, criticidade entre outros.

Ainda nessa perspectiva dos ideais construcionistas de Papert (1980), desejava um software que atendesse ao público infantil no nível pré-escolar, num “ambiente de aprendizagem” que proporcionasse oportunidades de ampliar o potencial e a qualidade de construtores do conhecimento, diligente e consciente. E, que esse mesmo ambiente estivesse

perceptivo ao contexto social. Assim, potencializou o software adequando-o ao computador, de forma que fosse uma ferramenta/software de acessibilidade cognitiva.

Afirma Papert (1980) que, a atuação do professor depende de um “ambiente de aprendizagem” cognitivamente nutritivo, para que os alunos frutifiquem a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a escola contemporânea necessita de uma nova sistemática educacional, pois ao se reportar para a questão fabril de que a escola funciona para preparar o aluno ao mercado de trabalho, acontece então, a dissonância com o cenário do século XXI.

Atualmente, na era da informação, a ciência tecnológica se transformou no principal processo de produção, pois o que se percebe hoje, é que, o conhecimento, é o grande capital e se configura como o novo poder, pois, segundo Toffler, (1973, p.21), “deve ser reconhecido como seu combustível”, se considerada uma máquina. Com a produção da ciência e da tecnologia, já se constata impactos dramáticos com importantes efeitos sobre a educação escolar, o que se evidencia a necessidade de uma nova tomada de posição pedagógica, que não basta só preparar o sujeito para o trabalho, mas, para o desemprego e as incertezas profissionais. Vale ressaltar que socialmente, esses efeitos desafiam a escola pública/professor de correr contra o tempo para promover uma formação “acelerativa” integral, de modo a proporcionar ao indivíduo um posicionamento crítico, enfrentar a insegurança, a incerteza e o sucesso no trabalho, ou seja, para um futuro controverso causado pela globalização tecnológica.

Nessa formação integral, as tecnologias computacionais da informação para construção do conhecimento e da prioridade psicossocial, deverão estar em “ordem de essencialidade” para o desenvolvimento de diferentes tipos de habilidades sociais, para que esse indivíduo saiba aplicar de forma direta seu conhecimento, do que fazer, onde aplicar esse saber e tenha condições de enfrentar o stress provocado pela “transitoriedade” de informações que caracteriza o presente e o futuro dos novos séculos.

Nesse panorama, é urgente uma Inovação Pedagógica em todos os níveis de ensino, que enfatize e possibilite ao indivíduo a capacidade de aprender a construir por si mesmo e por meio da interação social, como aborda o Construcionismo de Papert. Para a escola e o professor mudarem e se adequarem à nova conjuntura do pós-modernismo, deverá principalmente, buscar Inovação Pedagógica contundente que responda ao seu papel primordial de atender às novas exigências desse mundo em total transformação como: ensinar

o “saber universal”, isto é, o que “não se muda na atualidade” e ainda, ensinar a capacidade de construir e reconstruir, principalmente o saber administrar essa nova cultura de “acelerativa” mudança. Na visão teórica de Fino (2007):

A Inovação Pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito face às práticas pedagógicas tradicionais. [...] como uma ruptura de natureza cultural [...] E consiste na criação de contextos de “aprendizagem” incomuns relativamente aos que não são habituais nas escolas, como alternativa à insistência aos contextos de ensino. [...] não é induzida “de fora”, mas um processo “de dentro”, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico [...] dentro da escola envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo. (FINO, 2007, p. 277).

Inovação Pedagógica é antes de tudo, mudanças em si mesmo e com o todo, o que provoca impactos ao presente e ao futuro. Na realidade, o professor e a escola resistem implacavelmente, reconhecer os sinais de exigência de mudança na sua prática de ensino, o que os arrastam para uma fossilização por falta de compreensão/aceitação “do fenômeno da transitoriedade” acelerada.

Numa interpretação comparativa dos conceitos de Toffler e Fino, sobre inovação pedagógica e inovação tecnológica, sinalizam um pensamento de convergência universal, de que o conhecimento possui uma dinâmica de rupturas e que tanto a pedagogia quanto a tecnologia se fundem nos parâmetros educacionais. Atualmente, a miopia pedagógica do educador não consegue alcançar os novos conhecimentos e, portanto, adotar uma nova postura de adaptação e adequação inovadora no processo de aprendizagem. Pois, o educando da contemporaneidade encontra-se conectado com a velocidade das mudanças tecnológicas computacionais da informação, o que deixa o professor, por vezes, em colisão e estático no ambiente escolar, diante das “janelas” de conhecimento assimilado e construído pelo aprendiz. O próximo capítulo, explica os procedimentos metodológicos de investigação que foram utilizados para responder os questionamentos deste estudo etnográfico.

CAPITULO II

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa enquadra-se no paradigma qualitativo em decorrência de um processo investigativo e aprofundamento do escopo sócio fenomenológico. Pela sua natureza interacionista, apoiou-se em referenciais simbólicos e busca de significados durante o processo de estudo, o que permitiu descrever a singularidade dos sujeitos da pesquisa. Nossos focos foram os procedimentos pedagógicos e os arranjos metodológicos que visaram verificar se as crianças recebem mediação com atenção prioritária, por se tratar de sujeitos iniciantes na construção formal da educação de base, a interação, a construção dos conhecimentos entre os pares de diferentes faixas etárias e níveis distintos, numa mesma classe e principalmente, se acontece de forma inovadora.

Essa pesquisa de caráter etnográfico com viés qualitativo apoia-se, sobretudo nos referenciais teóricos de Lapassade (1977 e 2005), Spradley (1979 e 1980) e Woods (1979 e 1990), por se tratar de autores que permitiram nos seus estudos científicos, uma interface com outras ciências, principalmente, a antropologia e a educação.

Nessa sequência teórica, Lapassade na sua proposta de intervenção conhecida como “Análise Institucional”, (2005, p. 82), com relação aos instituintes e instituídos, desvenda o papel social de controle e domínio estabelecido pela ordem institucional. Nessa sua idealização, concebe-se a estrutura da realidade social em três ordens: *o grupo* que visa manter a ordem, organizar o aprendizado (escola, grupos de alunos), a produção (grupo de trabalhadores) e outros âmbitos institucionais, inclusive a vida cotidiana familiar; *a organização* que é a forma de materialização das regras e valores, com seus regimentos e regulamentos, através da reprodução social e, por último *o Estado*, que é de fato, a própria instituição, compreendida pelo autor, “como o conjunto de leis e burocracias que regem a conduta social e que criva a organização e o grupo”.

Ainda segundo Lapassade (1977), considera que as instituições ocasionam a formalização do “encontro social”, e se estabelece no “campo da palavra”. Conforme o autor,

o processo “³visa reconstruir a dialética que constitui o significado em nível de projeto da *autogestão*”, ou seja, informar e motivar os atores sociais e/ou grupo para um trabalho de protagonismo comunal identitário para uma tomada de consciência e investir com ímpeto a consolidação da igualdade, de forma que promova continuamente, a ordenação do respeito aos direitos sociais. Nesse estudo conceitual etnográfico, Lapassade (2005, p. 69), afirma que, “[...] a observação participante é a técnica fundamental da investigação etnográfica”. Diante desse aspecto tem-se como finalidade uma densa e detalhada descrição de um estudo cultural disciplinado de um grupo com a potenciação do seu pensar e agir para apreensão e compreensão da natureza de sua realidade social.

O pensamento de Spradley (1979), nos seus estudos etnográficos entende que, o grande desafio de um etnopesquisador na área educacional, é a percepção do dinamismo das diversas culturas ou realidades históricas e uma hábil vigilância do pesquisador para desatrelar sua realidade do seu objeto de estudo.

A confluência do pensamento de Woods (1990) se concebe ao articular uma escola metodológica e ao apresentar uma proposta concernente ao avanço da pesquisa qualitativa, principalmente no campo da educação e espaço escolar. Nesse estudo de convergência, defendeu o conceito de “*enculturação*” ou valorização da identidade cultural latente apreendida pelo sujeito, escola ou grupo nos seus processos de base da formação sócio educativa, formal ou mesmo informalmente.

Outra contribuição conceitual desse autor é o *sistema do interacionismo simbólico*, que explicita ser uma ciência social em que se estuda a vida em sociedade na perspectiva de seus significados interacionista em um ambiente escolar. Sua lógica teórica é que, além da linguagem as pessoas criam e empregam uma diversidade simbólica nas interações sociais, do modo como sentem e interpretam sua historicidade cultural. Na visão do autor, são importantes as contribuições da etnografia interacionista simbólica na educação e que, continua a ser relevante nesse campo para a compreensão do funcionamento dessa instituição social.

Conforme Woods (1979), para realização da etnografia, é essencial que o pesquisador saiba interpretar os conceitos que fundamentam essa metodologia. E, que é aconselhável

³ Tradução do Orientador do projeto, Paulo Batista Machado, Ph.D em Educação.

iniciar o trabalho sempre pelos instrumentos da observação participante passiva e depois para a ativa, seguido da entrevista formal ou informal.

Nessa mesma perspectiva, Woods (1990) colabora ao afirmar porque busca-se uma exploração de fatos passado com a aplicação de “métodos qualitativos e naturalistas” pois, objetiva-se a interpretação e compreensão significados, assim como recriação de culturas e "contextos na maneira evocativa típica da etnografia" (p.141). Portanto, a compreensão desse embasamento teórico com a interlocução dos autores citados, é a pretensão de buscar uma melhor condução investigativa para atingir os objetivos com profundidade do entendimento sócio fenomenológico. Assim, a importância da confluência dos conceitos *interacionista simbólico e enculturação* de Woods, se interligam com a valorização das *especificidades culturais* de Spradley que vem efetivar-se com a *autogestão* de Lapassade que oferecem referenciais simbólicos e significados de grande valia durante o processo de estudo in loco, que facilitam a descrição da singularidade dos sujeitos dessa etnopesquisa.

2.1 Os Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são os atores sociais vinculados à Escola Manoel José de Carvalho em sua totalidade com a seguinte amostra: 02 professores, 23 alunos das salas multisseriadas dos turnos: matutino do 2º, 3º, 4º e 5º ano e do vespertino da Educação Infantil e 1º ano; 01 coordenadora pedagógica; 01 agente de serviço gerais; 05 membros das famílias dos povoados de Campo Frio e 05 da Baixa do Umbuzeiros, totalizando 10 famílias; e 02 representantes legítimos da Associação Comunitária e um agente comunitário recreativo do grupo de jovens da Paróquia Católica do povoado de Campo Frio Campo Formoso – BA.

2.2 O loco da Pesquisa

O *loco* desta pesquisa foi a escola municipal Manoel José de Carvalho, localizada no povoado de Campo Frio, em Campo Formoso, BA, a 22 km da sede, com uma população

aproximadamente, de 160 habitantes, com atividade econômica da agricultura familiar. A gestão escolar é composta por um diretor que administra sete escolas de campo na região. E uma coordenadora para quatro escolas, incluída a escola pesquisada, que realiza reuniões e planejamento pedagógico quinzenalmente e/ou mensais, juntamente com todas as outras coordenadoras e professores das escolas do campo e urbanas, na sede do município.

Esta escola funciona com classe multisseriada, dois professores, um em cada turno: matutino e vespertino, com total de 23 alunos, sua estrutura física é pequena, com única sala, uma pequena área de circulação que divide espaço com um sanitário coletivo, uma pequena cozinha que também tem dupla função: cantina e depósito de alimentos e material de limpeza.

2.3 Os Instrumentos de Pesquisa

Para execução desse trabalho de campo, foram escolhidas como adequadas as seguintes técnicas e instrumentos: observação participante, diário de bordo, entrevista e mapa mental.

2.3.1 A observação participante e o diário de bordo

Na perspectiva de Spradley (1979), a observação e a participação são instrumentos que vão sempre juntos e em sequências ordenadas, que possibilitam um contato direto com os sujeitos de estudo e suas referências culturais, pois envolve uma interação emocional que não ocorre mecanicamente, pois exige o registro no diário bordo etnográfico devido a “densa narração” do trabalho de campo, acerca dos atores sociais ao se observar o seu modo de pensar e agir, seus valores e os significados das facetas escorregadias produzidas pela complexidade social e cultural.

Conforme Woods (1979), para realização da etnografia, é essencial que o pesquisador, saiba interpretar os conceitos que fundamentam essa metodologia. E, que é aconselhável

iniciar o trabalho sempre pelos instrumentos da observação participante passiva e depois para a ativa, seguido da entrevista formal ou informal.

Nessa mesma perspectiva, Woods (1990) colabora ao afirmar que "trata-se da exploração de acontecimentos que ocorreram no passado, utilizando métodos qualitativos e naturalistas que têm por objetivo explorar significados e compreensões e recriar culturas e contextos na maneira evocativa típica da etnografia" (p.141).

Portanto, a compreensão desse embasamento teórico com a interlocução dos autores citados, tem a pretensão de buscar uma melhor condução investigativa para atingir os objetivos com profundidade do entendimento sócio fenomenológico. Nesse propósito, a contribuição de Brazão (2007), ratifica a importância de que o "diário de campo veio assumir um estatuto de instrumento de pesquisa, uma técnica com diferentes especificidades a serviço dos investigadores e também docentes". Para Malinowski (1997), escrever um diário de bordo "sugere muitas reflexões: um diário é uma 'história' de eventos inteiramente acessíveis ao observador, e, mesmo assim, escrever um diário exige um conhecimento profundo e um treinamento meticuloso; mudança do ponto de vista teórico [...] (MALINOWSKI, 1997, p. 145).

Nessa perspectiva, durante a observação participante, o diário de bordo possibilitou a descrição detalhada tanto dos fatos vivenciados, internos como externos, inclusive as causas emocionais conflitantes e que, posteriormente foram transformados em dados para análise e compreensão dos objetivos dessa pesquisa.

A observação do campo de pesquisa foi realizada em períodos alternados no mês de março de 2014, abril e maio de 2015, nos turnos matutino e vespertino. As observações foram necessárias, para compreensão do modo de pensar e agir, seus valores e os significados das facetas escorregadias produzidas pela complexidade social e cultural dessa comunidade. Dessa forma a condução investigativa possibilitou atingir os objetivos com profundidade para o entendimento da problemática sócio fenomenológico dessa etnopesquisa.

2.3.2 A entrevista

Nas considerações de Lapassade (2005, p.79), a entrevista é um instrumento etnográfico em que há uma reciprocidade de uma conversação cordial envolta de espontaneidade, pois obedecem às circunstâncias de uma pesquisa de campo. Devido a sua importância, possibilitou a interação em meio à observação do pesquisador, o que permitiu flexibilidade no diálogo com o grupo, enriquecendo assim, o processo de construção desta pesquisa.

Este instrumento foi aplicado aos sujeitos ativos de idoneidade de representatividade da comunidade cultural, social e educacional (02 professores, 02 coordenadores pedagógicos, e 02 representantes, 20 membros de famílias com seleção aleatória), previamente agendados de acordo com a disponibilidade de cada ator; é importante salientar que esses apresentaram certa resistência e apreensão devido ao momento de alternância política que passava o município.

A entrevista realizada, foi um instrumento que permitiu maior espontaneidade, assistência e apreensão de várias nuances da problemática alternância política, econômica e sociocultural que passava o município e se refletia ao loco de pesquisa. Esse instrumento permitiu uma liberdade para novas colocações no transcurso da aplicação da entrevista e principalmente, como sinalização norteadora pela ausência de sistematização de ordem, pois a vantagem dessa entrevista semiestruturada está na flexibilidade que oportuniza a exploração de outras questões.

2.3.3 O mapa mental

Em meados de 1970 o psicólogo inglês Buzan, criou os mapas mentais com o objetivo de contribuir no âmbito da educação para uma aprendizagem e memorização acelerada com base nas pesquisas de que nosso cérebro não entende mensagens lineares, mas de forma como a própria natureza se apresenta por cadeia de ligamentos, a exemplo de uma árvore, ou melhor, "em rede".

Buzan (2009), afirma que estes Mapas Mentais representam uma ferramenta que busca desenvolver a aprendizagem e o autoconhecimento numa "jornada pessoal feita no papel" por meio de imagens que estimulam as lembranças particulares dos conhecimentos aprendidos,

através de uma postura mental criativa de novas ideias reflexivas, ao afirmar, que esse instrumento ativa a memória de forma que:

É uma ferramenta de pensamento projetada com base na eficiência dessas estruturas naturais. Os mapas mentais são particularmente de grande ajuda no ensino escolar e em diversos tipos de treinamento e educação. [...] é um método inovador que permite explorar os infinitos recursos do cérebro, tomar decisões apropriadas e entender sentimentos. [...] As crianças são por natureza criadoras de Mapas Mentais. Elas amam fazer desenhos, brincar com letras, usar destaques, símbolos e cores- sem mencionar adesivos- quando estão escrevendo desenhando ou se comunicando. (BUZAN, 2009. p. 6,7,12 e 77).

Ainda nessa perspectiva, essa ferramenta além de ter sua utilidade aplicativa em grupos e/ou individualmente, adultos, crianças e/ou com idades mais avançadas, permite também sua aplicabilidade às pessoas que apresentam dificuldades em expressar-se oralmente, suas emoções e anseios ou também aquele com alguma deficiência e com dificuldades de entendimento devido à baixa escolaridade, e/ou aprendizagem, sobretudo, alunos com dislexia. Por conseguinte, os mapas mentais oferecem diversas utilidades, inclusive como ferramenta de pesquisa etnográfica no favorecimento de captação e interpretação das imagens ou palavras que configuram os fatos, sentimento e desejos.

Desta forma, julgamos que esse instrumento teve sua importância nessa etnopesquisa porque auxiliou no processo de exteriorização criativa, e na excitação da consciência do conhecimento silenciado dos alunos. Nessa lógica, os atores sociais e/ou objetos dessa etnografia reescreveram os significados marcados pelos sentimentos experienciados, o que possibilitou informações do espaço interior do homem como ser social, individual e interativo, através de imagens simbólicas em desenhos gráficos com base em palavras e imagens centrais e/ou principal, que determinaram a importância, o valor e crença do mundo que cerca o grupo de estudo.

Conforme define Fischer (1972):

⁴ O mapa cognitivo é o produto desse processo: é a imagem mental que preside a maneira através da qual nós construímos nossa representação de um ambiente dado. Sobre o conjunto dos espaços nos quais nós vivemos: casa, escola, lojas, vias, disposição de ruas, se formam dos mapas mentais que nos informam não sobre o espaço tal qual ele é, mas sobre a maneira que nós cremos que ele é. (FISCHER, p. 84).

Essa “ferramenta” foi aplicada aos 22 alunos do fundamental das séries iniciais, porque esse instrumento tem pertinência para idade mental e cognitiva dos envolvidos no

⁴ Citação. Tradução do Orientador, Paulo Batista Machado, Ph.D. em Educação.

processo desse estudo e por possibilitar a exteriorização dos sentimentos e experiências que são difíceis de ser verbalizados, e pela sua estrutura gráfica, através de uma ideia central que extravasa para outras relações de arquétipos gráficos que possibilitaram um conhecimento perceptivo “de uma forma mais larga.” Por conseguinte, “se trata de uma técnica simples, e que tem sido usada para resgatar representações e percepções de grupos sociais que não verbalizam ainda o suficiente”. (Machado, 2007).

Optou-se por esse instrumento metodológico, porque é uma ferramenta de investigação de capacidade para todo propósito, principalmente quando os objetivos e metas não estão muito claros. Contudo, essa ferramenta tem um caráter eficiente de completar os trabalhos de pesquisa qualitativa, principalmente por auxiliar a coleta de dados das observações e entrevistas. Segundo Machado:

A utilização dos mapas mentais nos ofereceu um significativo material complementar que permitiu a corroboração interna dos questionários e da entrevista. [...] Pode assim o pesquisador fazer uma triangulação de dados com ajuda dos diferentes procedimentos utilizados. (2011 p.38 e 39).

Para a construção de um mapa mental cognitivo, é fundamental que o pesquisador esteja atento aos fatores implicativos durante o processo de abordagem como: a capacidade perceptiva de se colocar no lugar do outro na forma de pensar e agir, sentir e desejar. Desta forma, contribuiu na identificação de elementos simbólicos representados através de mensagens visuais codificadas em desenhos gerados espontaneamente pelos alunos, sobre a percepção do seu mundo escolar e da comunidade em vive.

Para construção dos mapas mentais foi aplicado uma entrevista com cinco perguntas que permearam as questões inerentes a escola e da comunidade, respondidas através do mapeamento da percepção cognitiva, com desenhos gráficos ou significados visuais. No próximo Capítulo está a composição descritiva dos dados coletados e registrados através da utilização da metodologia etnográfica supracitada.

CAPITULO III

3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Nesse capítulo traz descrição da coleta dos resultados orientada pela base que conduziu a construção dessa pesquisa norteado pelo objetivo geral: Compreender, identificar e analisar a questão da prática pedagógica na classe multisseriada das séries iniciais numa escola do campo no âmbito de seus avanços concernentes à Inovação Pedagógica.

Para realização da pesquisa e com propósito de coletar informações necessárias para alcançar os resultados, foi necessário escolher e utilizar instrumentos que possibilitaram analisar situações e momentos por três olhares diferentes através da aplicação da Observação participante, Entrevistas e Mapa mental.

O instrumento da Observação Participante nesta pesquisa etnográfica, propiciou uma interação de amizade e confiança entre a comunidade/escola/família, que permitiu estudar seus valores, compreender e valorizar as especificidades culturais dos fatos relevantes para essa pesquisa. Foi muito mais interessante a observação em sala porque possibilitou o acompanhamento de movimentação da prática pedagógica e as mediações coletivas e individuais para detectar sinais simbólicos de relevância da realidade do fazer pedagógico da multisseriação no campo. Quanto ao Mapa Mental, durante a estada de observação em sala de aula se permitiu também captar sentimentos e significados experienciados não verbalizados o universo escolar, realidade individual no meio social e da aprendizagem.

Desta feita, é essencial ressaltar a importância da integração dos instrumentos no trabalho de pesquisa em campo porque contribuem no desatrelar da realidade do etnopesquisador e da realidade do seu objeto de estudo porque propicia uma amplitude de novos significados que intervêm na autossugestão e assim, uma veracidade de contribuição para o alcance do objetivo da pesquisa.

3.1 Dados da Observação Participante

Este capítulo traz a narrativa do período da Observação Participante desenvolvida na escola pesquisada, Manoel José de Carvalho. A observação foi decorrente de vários contatos em reuniões de pais e mestres, associação, diretor escolar, coordenadora, famílias, pais de alunos representantes da comunidade, e principalmente com as professoras dos dois turnos matutino e vespertino, sempre observando e buscando informações para compreender o processo de construção das interações de como se mantém o tratamento no largo círculo das relações nos ambientes internos e externos. Alternadamente, foram realizadas observações no ambiente de sala de aula, no sentido de compreender a prática pedagógica que contribui de forma exitosa o processo de construção do conhecimento no ensino aprendizagem dos alunos da escola Manoel José de Carvalho.

O resultado da observação participante será apresentado a descrição de cada dia em que ocorreu a observação, sem maiores sistematizações com apresentação das categorias que aparecem ao longo da observação. Outrossim, é apresentado um quadro descritivo diário, que permitiu a identificação das categorias analisadas a saber: 1) Estrutura Física Escolar; 2) Motivação na decoração do ambiente escolar; 3) Gestão escolar; 4) Gestão de classe; 5) Articulação escola-família. Dessa forma segue a exposição dos elementos que se destacam em cada categoria contida na narrativa de observação.

3.1.1 Estrutura física escolar

O que foi observado a partir das dimensões estruturais da Escola Manoel José de Carvalho, localizada na região do semiárido com a demanda de alunos oriundos dos povoados de Campo Frio e Baixa do Umbuzeiro, é que apresenta um aspecto físico carente de manutenção, conforme figura 1. Conta com uma pequena área de acesso à única sala de aula, um banheiro e uma cozinha que se reverte em uma dispensa e espaço para armazenamento de produtos alimentícios e limpeza, além de comportar um fogão com botijão de gás, geladeira, uma pia para higiene dos utensílios domésticos. Apesar de apresentar uma rachadura numa parede e problemas no telhado, ainda assim é uma escola em que a comunidade tem uma relação de parceria participativa no zelo, na vigilância e nas questões de mobilização social,

para cobrar da gestão municipal benefícios para esse patrimônio público, assim como, foi observado à presença efetiva dos pais nas reuniões escolares.

Figura 1: Escola Manoel José de Carvalho – Lócus da Pesquisa



Fonte: arquivo da autora.

3.1.2 Motivação na decoração do ambiente escolar

O processo de observação in loco, Escola Manoel José de Carvalho foi iniciada em 23/04/2014 numa quarta-feira, turno vespertino, dias após o último seminário quando ficou decidida a temática para a construção deste projeto científico etnográfico e concluída no dia 05/06/2015, numa sexta-feira. Então, a primeira visita aconteceu às 13h40minutos quando os alunos ainda não tinham chegado ao prédio escolar e perguntei a uma moradora vizinha da escola e com filhos matriculados neste horário, se não haveria aula, e prontamente, informou que a professora referenciada estava com problemas familiares e que havia encaminhado uma substituta, estudante do 2º ano do curso magistério, pois só iria aplicar a Provinha Brasil 2015 - Avaliação da Alfabetização Infantil de Matemática⁵.

O corpo de funcionários é composto por dois docentes que ensinam, um no turno matutino com 12 (doze) alunos de 3º, 4º e 5º anos e outra no vespertino, com 11 (onze) alunos

⁵A Prova Brasil foi criada em 2008, pelo Ministério de Educação (MEC). Trata-se de um instrumento de avaliação aplicado, no início e no término do ano letivo, com a finalidade de auxiliar professores e gestores a monitorarem os processos de desenvolvimento da alfabetização oferecida nas escolas públicas. Importante destacar que a sua aplicação é opcional e fica a critério de cada Secretária do Estado ou Município a sua aplicação. (Guia de aplicação - Teste 1 de Matemática/2015 p. 3)

nas séries iniciais Infantil/alfabetização, 1º, 2º, anos. A professora substituta chegou às 14 horas, apresentei-me e nos dirigimos para a sala de aula. Seguiu o procedimento normal em dias de prova.

Figura 2: Professora Regente



Fonte: arquivo da autora.

Figura 3: Professora Substituta.



Fonte: arquivo da autora.

Entregou a Avaliação aos 06 (seis) alunos presentes do 2º ano, depois fez a leitura dos enunciados mediante orientações para resolução e apenas uma aluna sentiu dificuldades no entendimento de uma questão matemática sobre diminuição e soma em que se usavam as

expressões " a mais e a menos ". A professora substituta esclareceu sua dúvida e como a aluna não insistiu, perguntou se ainda permanecia com dúvida, a mesma respondeu que não e prosseguiu a leitura explicativa. Ao término, indagou mais uma vez se alguém permanecia sem entender alguma questão, e como ninguém se pronunciou passou a cronometrar o tempo, para cada questão, enquanto observava mesa a mesa o desenvolvimento dos alunos. Mediante o tempo que os alunos levavam para resolver cada questão, alternava reprises explicativas minuciosas das questões seguintes, sempre perguntando a cada aluno se estava entendido e prosseguia desta forma caminhando e observando o desempenho dos alunos individualmente, na proporção em que apontava orientações sobre erros e confirmava acertos às interpelações. Nesse contexto, seus procedimentos repetiram-se até o último aluno entregar a provinha computando aproximadamente duas horas e meia. Permaneci na comunidade visitando as famílias moradoras próximas da escola, enquanto apresentava-me e informava o meu objetivo nessa comunidade e com a instituição escolar Manuel José de Carvalho, buscando entender e formar uma relação amistosa e de confiabilidade.

No retorno à escola para iniciar a observação interna em sala de aula. Cheguei ao povoado exatamente, às 07h20min e dirigi-me à escola e encontrei os alunos brincando no parque aguardando a professora. Foi observado a disposição dos equipamentos, a decoração com motivos infantis pedagógicos colados nas paredes como: atividades em papel A4 dos alunos (pinturas, pequenos textos, caça letras e palavras com motivos de desenhos coloridos da Mônica e Cebolinha, com sequência de numeral de 1 a 5, do alfabeto maiúsculo, minúsculo, vogal, colagem de figuras e etc.), expostos em cordão de sisal presos com pegadores de madeira colados umas cabecinhas de bonecos, bonecas e flores nas cores vermelha e azul, todos em material emborrachadas.

Figura 4: Atividades da Turma de Educação Infantil.



Fonte: arquivo da autora.

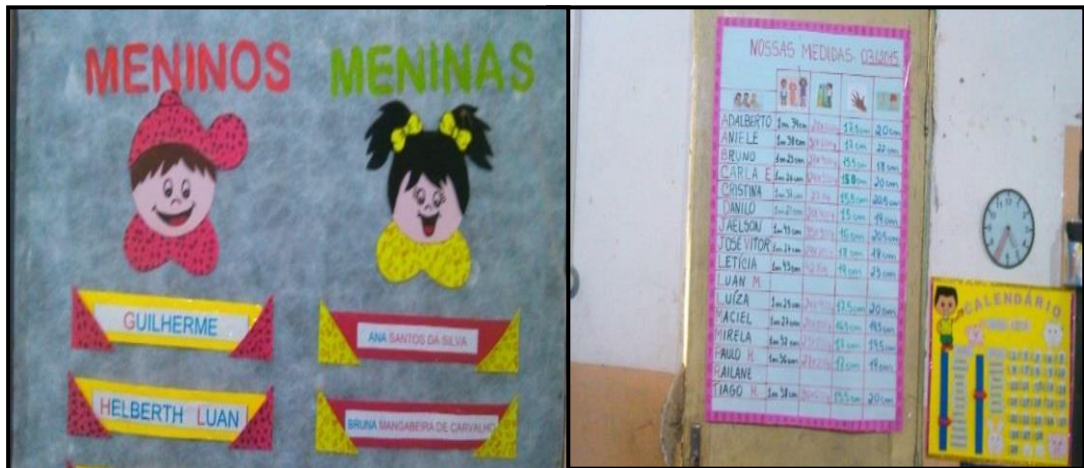
Pinturas de dois painéis: um tipo faixa na horizontal em papel, escrito o alfabeto com letras de imprensa e cursiva, abaixo do quadro de giz, outro na vertical do lado esquerdo com os numerais arábicos e romanos. Do lado esquerdo, outro painel retangular com dobraduras de papel cartão e partes emborrachadas nas cores cinza, vermelha, amarela, verde e preta com o título: "Meninos e Meninas" coladas abaixo e duas imagens que figuravam os gêneros, com a função de colocar as fichas nominadas e a quantidade dos alunos presentes e ausentes em sala, após a chamada diária; um calendário de material emborrachado bem versátil para a troca de apenas o ano, com duas setas que se movem na vertical apontando os meses e os dias da semana, e na lateral as datas removíveis, com pedaços de fita "velcro" para prender cada numeral correspondente ao dia e que é retirado até terminar o mês e depois recolocado; um cartaz gráfico com o alfabeto (imprensa/cursivo) e animais correspondente a primeira letra; um painel em papel cartolina azul claro com o título "Nossas Medidas", com informações biofísicas dos alunos.

Figura 5: Cartazes pedagógicos motivacionais.



Fonte: arquivo da autora.

Figura 6: Cartazes pedagógicos de atividade de rotina.



Fonte: arquivo da autora.

Em outra parede, gráfico em cartolina branca de um ábaco grande com números nas cores preta, de multiplicação que se opera do encontro da coluna verso linha e divisão que se opera do encontro da intercessão pela coluna ou pela linha; um relógio em cartolina; um cantinho de leitura com baú de leitura ao lado de um armário com divisórias colado um cartaz sinalizando um cantinho de leitura.

Figura 7: Cantinho de leitura.



Fonte: arquivo da autora.

Em outra divisória, uma caixa colorida com lápis em cores e gravite, borracha, revistas, livros didáticos, caixas de massa pra modelar e pastas com elástico personalizadas com atividades dos alunos. Nessa sequência, há uma estante com duas divisórias que acomodam duas caixas, uma com tampas de garrafa e outra com jogos emborrachados e um arquivo que é usado como suporte para a televisão, um som com duas caixas e um DVD todos cobertos com tecido bem protegidos da poeira.

Figuras 8: Equipamentos e recursos pedagógicos.



Fonte: arquivo da autora.

Figura 9: Trabalho coletivo.



Fonte: arquivo da autora.

Ao lado da porta de entrada, um filtro de barro em cima de uma mesinha infantil o que é ainda muito comum nas escolas isoladas do campo. Um bureau escolar e 15 mesas retangulares com quatro cadeiras infantis dispostas em forma da letra U. E mais 10 conjuntos empilhados no fundo sala ocupando um espaço necessário para circulação das crianças e do professor por falta de um almoxarifado, conforme figura 9 nos trabalhos coletivos.

3.1.3 Gestão escolar

Ao término do intervalo no dia 23/04/2015, quinta-feira no turno matutino, foi recebida a visita surpresa do diretor das sete escolas isoladas da região de Caraíbas que, solicita da professora informações dos alunos especiais que recebem Bolsa Família ⁶e Benefício de Proteção Continuada (BPC)⁷. Passou orientações para preenchimento do formulário desses BPC e entregou a documentação de matrícula dos alunos para que enviasse aos pais e que devolvessem preenchidas e assinadas. Retruca a professora ao justificar que seria melhor reunir os pais no dia das mães que se estava organizando, pois a maioria é semianalfabeta e ficaria melhor o preenchimento com sua orientação para evitar rasuras.

Na oportunidade, reivindica-se os livros de matemática dos alunos, pois foi obrigada a fazer uma coletânea e montagem de apostila dos conteúdos com atividades, a fim possibilitar os estudos dos alunos para avaliação da Primeira Unidade, o que significa uma prática inovadora de engajamento e compromisso colaborativo sociopolítico para realização de uma educação de qualidade.

A seguir o diretor ressaltou que iria tentar providenciar com outras unidades escolares, mas, de antemão, ressaltou que seria difícil encontrar tais livros disponíveis. Depois foi convidado a discutir a questão da manutenção da escola, pois a comunidade encontrava-se insatisfeita com seu estado físico, inclusive preocupados com o telhado pois a madeira de apoio, devido ao gotejamento com as chuvas, provocaram uma rachadura na parede. O estado descrito confirma a situação de abandono, discriminação e isolamento da escola do campo. A atitude da professora revela esforço e uma concepção prática pedagógica cidadã que vai além da sala de aula, que se mostra engajada na transformação da realidade dessa comunidade junto com alunos e as famílias.

⁶ Bolsa Família - Programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. O programa busca garantir a essas famílias o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde.

⁷ Benefício de prestação continuada é um benefício da assistência social no Brasil, prestado pelo INSS. Consiste em uma renda de um salário-mínimo para idosos e deficientes que não possam se manter e não possam ser mantidos por suas famílias. Considera-se idoso quem tem mais de 65 anos e deficiente quem não possui capacidade para a vida independente e para inserção/reinserção social e no mercado de trabalho. A família deve ter renda *per capita* menor que um quarto de salário-mínimo, mas recentes decisões judiciais aceitaram critérios mais elásticos para cumprir o espírito da lei, que é beneficiar famílias em condição de miséria. Se já houver um idoso da família recebendo o BPC (também conhecido como LOAS), isso não será considerado no cálculo da renda familiar para concessão de um segundo benefício. O BPC não pode ser acumulado com outros benefícios previdenciários.

Depois que tudo foi esclarecido e o tempo de aula expirado, os alunos foram liberados. Confirma-se aqui que a escola do campo é uma mediadora de conquistas e direitos sociais. Por ela chegam junto com o ensino, a aprendizagem o exercício da função escolar, a intermediação de bens e serviços que não teriam outro canal de viabilização. Neste caso, a professora e a escola fazem chegar às famílias os benefícios sociais que lhes são devidos, o que alarga em muito o papel da instituição escolar nos espaços discriminados e isolados do nordeste brasileiro. Vai-se desta forma a gestora vai além das funções tradicionais, através de um importante processo inovador.

Figura 10: Diálogo da gestão com a escola e a comunidade.



Fonte: arquivo da autora.

3.1.4 Gestão de classe

No dia 28/04/2014 terça-feira no turno matutino, antes de iniciar as atividades a professora fez apresentação da pesquisadora e informou seus objetivos sobre a escola aos alunos que foram muito simpáticos. É iniciada a aula com a convocação de uma aluna pela professora, para entregar-lhe umas fichas e logo e após ela se dirige para o painel, "Hoje somos" e inicia chamada, enquanto a professora retira um livro de sua bolsa, abre em uma página e escreve algo em algumas páginas do próprio livro. Na proporção em que a aluna chamava por um aluno, eles respondiam presente, e ela colocava a ficha no painel. A professora observava, ao tempo em que continuava escrevendo, até que a aluna terminou e ela se levantou e perguntou a um aluno iniciante nos estudos: Hoje somos quantos? E ele

respondeu 18. E pediu ao aluno de alfabetização que viesse ao painel e identificasse as fichas dos numerais arábicos e colocasse na dobradura do painel no local do total de presentes. Prosseguindo, sempre de forma carinhosa perguntou a outro aluno, quantos alunos faltaram e ele respondeu que faltaram 3. Então solicitou, que fosse procurar o numeral três nas fichas e colocar no painel no local do total de ausentes. Depois reuniu todos em grupos e iniciou a correção de uma atividade da disciplina de matemática, sobre conjuntos que os alunos haviam levado para fazerem em casa. A prática pedagógica se concretiza de forma participativa, compartilhada de valorização da aprendizagem com uma chamada teatral coletiva, não autoritária, partilhada, cooperativa que indicam ações inovadoras. Nesse momento a professora é interrompida com a chegada de um aluno acompanhado de sua mãe que fez questão de justificar o motivo do atraso de seu filho.

Com a saída da mãe e o aluno acomodado, a professora deu continuidade à correção. Pediu a cada aluno que respondesse uma questão e simultaneamente, anotava as respostas no quadro de giz ao tempo que constatava os acertos nos cadernos dos alunos. Interessante é que conseguia adaptar o mesmo conhecimento matemático, de "maior e menor elemento" para os alunos de alfabetização com figuras que ela desenhava no quadro. Dessa forma que intervinha individualmente, na correção. Depois coletivamente, fez uma recapitulação com uso de sucata, material circulante do contexto, utilizando tampas de garrafas com tamanhos variados para que todos formassem seus conjuntos. Foi perceptível nessa atividade, mediações entre pares e como os alunos apresentavam uma aprendizagem mais avançada, principalmente os alunos de alfabetização que apresentavam dificuldades.

Figura 11: Mediação da prática pedagógica interdisciplinar



Fonte: arquivo da autora.

A diversidade e pluralidade dos alunos são elementos que a professora explora de forma positiva, pois realiza leitura e interpretação textual para uma aprendizagem cooperativa e partilhada. Nessa simultaneidade, os alunos da alfabetização faziam recortes dos padrões silábicos, ao tempo que mediava a correção da atividade de matemática dos alunos avançados. Depois passou uma atividade de leitura e interpretação dos alunos e pediu que lessem uma frase do texto e assim pedia a cada aluno que dessa continuidade na leitura e aqueles que liam com mais dificuldades a professora solicitava cooperação do colega ao lado.

Terminada a leitura a professora pediu que escrevessem no caderno as palavras que eram novas para eles. Dirigiu-se à alfabetização orientando na formação de palavras com os padrões silábicos da letra M e depois pediu que eles identificassem esses padrões nas palavras novas escritas no quadro de giz, enquanto observava os cadernos individualmente, que os alunos haviam identificado. Assim, solicitou que cada um repetisse em voz alta os padrões silábicos numa visível entre ajuda dos alunos mais avançados, que significativamente, a professora agia como mediadora de indícios inovadores. Ao termino da aula solicitou que os alunos procurassem em casa o significado daquelas palavras. E que os alunos de alfabetização procurassem as palavras com o padrão silábico da letra M em revistas ou jornais e trouxessem na próxima aula. Essa prática de pesquisa solicitada pela professora com a participação familiar nas tarefas escolares para serem realizadas em casa, são indicadores de Inovação Pedagógica.

Em 13/05/2015 segunda-feira, turno vespertino, às 13:45 a professora chegou e os alunos que estavam no parque e correram imediatamente para saudá-la ao tempo que iam adentrando na sala. Antes do início das atividades a professora apresentou a pesquisadora aos alunos e com linguagem acessível falou do meu objetivo com muita receptividade. Fez uma oração, rezou o "Pai Nosso" e cantou com os alunos uma música de expressão religiosa. Depois chamou uma aluna, "ajudante" do dia, e entregou umas fichas escritas com nome dos alunos que mediante chamada, a aluna ia colocando a ficha dos alunos presentes num painel exposto ao lado do quadro de giz.

E iniciou as atividades com uma retrospectiva sobre a data em comemoração ao dia das mães e que só iria marcar na semana seguinte. Depois apresentou a leitura de uma curta paródia para saudar as mães, que seria cantada pelos alunos. Com um trabalho de arte multidisciplinar, ensaiou várias vezes cantando sozinha e depois com alunos, demonstrando alegria e satisfação recíproca, para assimilação da letra e da música. Essa postura de pesquisa

e participação familiar nas tarefas escolares dos filhos de casa, são indicadores de inovação pedagógica.

Foi constatada uma preocupação com a avaliação do instrumento de medida nacional, Avaliação da Provinha Brasil. Uma questão atual e constante em todo país. Por isso a professora inicia a aula perguntando aos alunos quem não esteve presente na prova e se acharam difícil. Dois alunos se manifestam afirmando que foi difícil de ler e que gostaram mais de marcar. E passou para a correção dos enunciados da provinha de matemática da 2ª série. Durante a correção, foi observada uma tênue distancia da professora com os alunos do infantil. Mas, logo distribuiu massinha de modelar e solicitou individualmente, que moldassem a letrinha M de mamãe e escreveu no quadro de giz a letra M e abaixo a palavra mamãe. Enquanto explicava as questões da provinha que os alunos erraram e os acertos respondiam em voz alta. Então solicitava que eles escrevessem no caderno as respostas corretas dos erros cometidos.

O compartilhamento dos saberes era constante, houve um momento interessante na aprendizagem coletiva em que uma aluna não conseguia entender uma resolução matemática de soma e nessa avaliação coletiva a professora preocupada com o grupo e o ritmo da sala, pediu a um aluno que acertou com mais frequência as respostas, que ele explicasse à sua colega que após a explicação desse aluno, ela acertou a continha. A professora explicava, esclarecia e passeava perto das mesinhas correndo o olhar nas criações das letrinhas M dos alunos do infantil e alertava que não desmontassem, pois que iria fazer uma perguntinha.

Ao término da correção, aconteceu um compartilhamento de saberes, que indica outro elemento inovador com aprendizagem coletiva, quando o aluno de 3ª série que mais acertos obteve, computando 15 pontos, explicou à colega a compreensão matemática do "a mais" e "a menos"; a professora solicitou que ele construísse uma pergunta para colega de 1ª série, sobre a correção, à qual ele havia dado a explicação: Eu ganhei 15 pontos "a mais" do que minha colega que só fez nove pontos "a menos". - Quantos pontos eu ganhei "a mais"? Mentalmente, por alguns segundos ela olhou para seus dedos, sem manipulá-los, e respondeu: "A mais"? Foram Seis. E o colega levantou a mão e disse: "Certo, bate"! Diante dessa preocupação com o todo, com o coletivo, a partir das atitudes individuais, mais uma vez é constatado uma prática pedagógica inovadora. A professora parabenizou a aluna e pediu que todos ficassem em silêncio enquanto ela passava a correção das letrinhas moldadas pelo infantil. Parabenizou todas as construções e perguntou o nome daquela letrinha e qual palavra ela iniciava. Mesmo

quem não conseguiu esculpir respondeu corretamente que era a letra M e formava a palavra mamãe.

Prosseguindo a observação as práticas pedagógicas, no dia 13/05/2015, segunda-feira, turno vespertino, foi presenciado o hábito oração do "Pai Nosso" junto com as crianças antes de iniciar aulas. Nesse dia, a professora passou para os alunos um recorte de papel com a letra de uma pequena música em paródia para ser apresentada pelos alunos na homenagem festiva às mães. E pediu que eles colassem no caderno alertando para treinarem baixinho em casa dizendo que seria um segredo e que tivessem cuidado para as mães não descobrirem a homenagem, ao tempo em que auxiliava alguns na colagem; inclusive, escreveu também no quadro de giz a letra da música. Com a colagem realizada, fez a leitura do pequeno texto várias vezes para assimilação da cultura e contextualização da aprendizagem através da festa em homenagem às mães sempre priorizando um diálogo aberto com os alunos. Iniciou o ensaio cantando a paródia e depois pede para que os alunos a acompanhe cantando e interpretando com linguagem gestual, até perceber que já dominavam música sozinhos, então pediu que treinassem mais em casa para que a apresentação fosse bonita.

Deu liberdade de escolha para os alunos maiores cantarem e apresentarem outra música já conhecida e ensaiada na sala. As meninas escolheram a música do Chiclete, e os meninos a do Sorvete. Assim, cada grupo ensaiou divertidamente, cantando e dançando. A seguir, a professora passa para outra atividade que é a construção de um painel com pintura dos pés e das mãos dos alunos que compôs um jardim: os pés representaram os caules e as mãos as flores. Teve um aluno do infantil que se recusou a pintar as mãos, só queria que fossem os pés, seu irmão quis forçar, mas ele começou a chorar, a professora abdica da mediação e orienta que continuaria depois. O painel já estava quase pronto, só faltavam duas crianças somadas a que recusou. No centro desse painel entre o jardim, tinha uma frase afetiva parabenizando as mães pelo seu dia, que revela imagem tradicional articulada com a realidade da cultura do campo: "Mamãe, a flor do nosso jardim". Esse painel foi confeccionado para decorar a sala no dia da homenagem dos alunos para as mães. Conforme figura a seguir:

Figura 12: Produção coletiva inicial do painel em homenagem às mães e produção final.



Fonte: arquivo da autora.

Nessa tarde do dia 20/05/2015 segunda-feira, por motivo de transporte aconteceu um atraso dos alunos. Apesar disso, cheguei no momento em que a professora deu três minutos para os alunos fazerem uma leitura textual e após interrogou os alunos para saber quem fez a leitura com ajuda da família em casa.

Apenas dois alunos haviam lido o texto com ajuda. Revela-se um elemento inovador de autonomia do aluno como prática pedagógica, a participação, enquanto processo familiar na aprendizagem dos filhos. Então a professora indaga se lembravam o título da leitura do texto do dia anterior. A resposta foi uníssona com gritos de que lembravam respondendo, "A Foca". E mais uma vez pergunta-se quem sabia a letra que inicia a palavra Foca. Todos responderam que era a letra F, enquanto se dirigiu ao quadro de giz e escreveu a letra F, invoca as letras seguintes que completava o nome desse animal, que foram respondidas corretamente e solicitou-se então, uma leitura coletiva. Quer ver a Foca feliz? Quer ver a Foca bater palminhas? Quer ver a Foca fazer uma briga? Ao ler enfatiza a entonação interrogativa para que os alunos percebessem uma diferença na leitura.

No primeiro momento os alunos não perceberam, mas conseguiram dizer o porquê. E começaram ler igual com entonação. A professora deu uma dica para que prestassem atenção ao final da frase. Uma aluna disse que sabia e a professora pediu que mostrasse no quadro de giz. Fica em dúvida, e novamente a professora intervém para que observe melhor o final da frase. Então a aluna marca o sinal de interrogação. Depois a professora pergunta: o que estou fazendo? Exemplificando para que os alunos percebam a entonação, no falar e como escrever.

Prossegue reforçando com outros exemplos até voltar a pergunta inicial. E uma aluna responde que é uma pergunta. Reafirma que toda frase que exprime uma pergunta tem o sinal de interrogação no final e aponta para o quadro mostrando o sinal. Então escreveu duas frases interrogativas sobre a foca e pediu que os alunos lessem silenciosamente e respondessem no caderno. Volta-se para o infantil e perguntou qual nome do animal que havia pintado com giz molhado no dia anterior. Poucos lembraram, ela passou para a segunda série que leram corretamente a frase com entonação interrogativa. Volta-se novamente para o infantil, mostra o desenho pintado e pergunta qual primeira letra do nome da foca e todos respondem corretamente e depois solicita que fossem até o quadro para escrever a letra F. Esta estratégia assemelhada à maiêutica socrática mais o planejamento de ideias, que indicam uma inovação pela estratégia de busca auditiva, visual e construção do conhecimento.

No retorno do intervalo, a professora inicia a aula com a tabela numérica desenhada no quadro de giz para ser preenchida até o número 9. Distribui aos alunos de 1º e 2º anos, uma folha A4 com essa tabela que recortam e colam no caderno. A seguir a professora utiliza sucatas, material do contexto, ao espalhar tampinhas de garrafas "peti" no chão. Depois pergunta aos alunos quantas tampinhas cada um tem nas mãos e todos respondem que nenhuma. E pergunta que número representa e todos respondem o zero. Chama um aluno da 1ª série para escrever na tabela do quadro de giz o número zero e depois que todos escrevam na tabela colada no caderno. Prosseguindo chama todos os alunos: infantil, 1º e 2º anos para sentarem no chão em frente as tampinhas e pede para escolherem uma tampa e pergunta que número representa aquela tampinha. Eles respondem número 1 (um), chama outro aluno da 2ª série para escrever na tabela do quadro-negro.

Assim sucessivamente, nesse cruzamento de estratégias inovadoras, vai alternando com perguntas as noções de mais e menos, alternando com perguntas de noções de mais e menos e, faz a contagem individual e coletiva dos números para reconhecimento associativo das quantidades com o símbolo dos algarismos arábicos. Completando as nove tampinhas, os alunos vão para suas mesinhas com as tampas e em grupo a professora usando as tampinhas, dar noções de unidade, mais e menos. Solicita que os alunos criem continhas de soma e menos usando as tampas junto com os alunos de 1º ano infantil. Enquanto vai chamando atenção do infantil a associação dos números 1, 2, 3, 4 e 5, correspondente à quantidade de tampinha. E continua orientando os grupos até o final da aula.

No dia 22/05/2015, quarta-feira, no turno vespertino, inicia a aula solicitando aos alunos o pequeno texto colado no caderno que pediu para que lessem em casa, a fim de constatar quem realmente estudou. Só um aluno leu corretamente e outros fizeram uma leitura cheia de tropeços. Alertou para as crianças que iriam chamar a família à escola para buscar diálogo cooperativo através de um bilhete, cobrando o acompanhamento desses alunos que não foram bem na leitura. Faz a leitura e mostra as figuras de animais que são os personagens do texto e cada aluno vai interagindo reforçando aprendizagem do ponto de interrogação.

Ao final da leitura faz-se uma revisão utilizando a estratégia de uma dinâmica participativa ao solicitar dos alunos as figuras dos animais mamíferos da atividade de casa. Ela instiga a lembrança dos alunos sobre o estudo do dia anterior com o animal mamífero e todos respondem que foi sobre a foca. Lembra também se fizeram a pergunta para suas mães, do que é dar à luz. Só dois perguntaram e logo responderam que é ter um filho. Prossegue relembrando que a foca é um animal aquático e mamífero. Essa participação informativa para o ensino e aprendizagem dos alunos vindos da família, estão incorporadas na escola que indica um elemento inovador.

Depois pega uma metragem de papel branco e pede aos alunos para colarem as figuras dos animais mamíferos. Alguns confundiram e trouxeram de animais ovíparos. Ao término da colagem, a professora escreve no quadro a letra O, com alguns espaços para completar a palavra ovípara. Pergunta qual o nome daquela letra, assim vai perguntando quais as letras seguintes. Ao completar a palavra pede que os alunos escrevam a palavra no caderno e os do infantil a letra O. Sempre lembrando que ovíparo começa com a letra O de ovo e que são animais que nascem do ovo. Entregou aos alunos do infantil uma tesoura e papel com palavras e lápis deu as orientações para caçar as letras M e O, marcar, recortar e depois colar no caderno. Depois pregou o cartaz na parede e volta a perguntar quais animais estão no cartaz que são mamíferos, e os alunos respondem que são aqueles que mamam; e quais os ovíparos que nascem do ovo.

Desta forma, com um ensino compartilhado, na proporção que os alunos respondiam, a professora mediava a escrita e a leitura no quadro. Continuou a leitura com ajuda dos alunos de 2º ano, em pares, para o 1º ano. Depois corrigiu a colagem dos alunos do infantil/alfabetização e passou os cadernos para que colassem as letras mediando individualmente, sempre perguntando o nome da letra que estavam colando e pedindo que fizessem associação com outras palavras começadas com a letra O e M.

Em 23/04/2015, terça-feira no turno matutino, logo que a professora chegou os alunos correram ao seu encontro para ajudá-la a carregar o seu material. A aula iniciou a oração do "Pai nosso", é cantado os parabéns para dos aniversariantes do dia e depois se fez a contagem dos alunos presentes, por gênero, enquanto uma aluna responsável por essa tarefa durante essa semana, fixava as fichas nominadas no painel. Logo após a temática do dia sobre a cultura local nordestina que mostrou a incorporação de elementos culturais que indicam elementos inovadores.

A seguir, lembra aos alunos a reunião com os pais no dia seguinte e prossegue a construção coletiva do conhecimento em grupos e dupla dos alunos, numa disposição inovadora do ambiente para correção das atividades trazidas de casa da leitura textual: Meu automóvel, dos alunos com a leitura e aprendizagem mais avançada. Cada dupla lia um pequeno parágrafo, enquanto os demais acompanhavam com pequenas intervenções da professora, o que era perceptível uma harmonia da aprendizagem compartilhada e simultâneas mediações na dificuldade de soletração de alguns alunos, assim como na contextualização individual, e intervenções da professora para oportunizar que todos apresentassem sua opinião sobre a temática que versava sobre a "Poluição no Campo".

Depois passou para correção das regras ortográficas do uso das letras M e N, associando a língua de libras e formando frases como: Bom dia! E Boa tarde! Enquanto chamava os alunos ao quadro de giz para escrever palavras com M e N retiradas do texto. Ainda confusos, mas conseguiram ao longo da aula descobrir entender a regra que antes de B e P não se escreve N.

Algo chamou à atenção na escrita dos alunos, pois ainda escreviam em letra de forma. Foi observado que eles estavam iniciando a escrita cursiva naquele momento quando a professora entregou a todos o alfabeto cursivo para recortarem. Depois que todos os alunos recortaram o alfabeto foram para intervalo e no retorno dos alunos a professora apresenta uma proposta de atividade para reforçar assimilação da aprendizagem ao pedir que colassem no caderno o alfabeto cursivo e um pequeno texto para que reescrevessem no caderno com nova letra cursiva. Foi observada certa dificuldade motora para escrever da forma cursiva, pois os alunos estavam com atraso na etapa da alfabetização. Enquanto os alunos mais avançados liam texto e procuravam palavras escritas com a regra de português estudada o que sinaliza uma proposta de aprendizagem com aspectos construtivista e de reconstrução do conhecimento. Pois, foi realizada pela professora uma identificação de superação de

problemas na alfabetização, o que confirma uma prática de diagnóstico que sugere um conceito inovador com aspectos construtivistas

3.1.5 Articulação escola-família

No dia seguinte, em 24/04/2015, sexta-feira no turno matutino, aconteceu a Reunião de Pais e Mestres que foi iniciada com uma oração de agradecimentos em intenção das famílias, realizada pela professora com a presença de nove mães. Logo após, com uso da televisão a professora fez a leitura com exposição em slide de uma mensagem: As quatro velas, que versavam uma reflexão sobre a violência que atinge diretamente as famílias, provocadas pelas ações do próprio homem. Depois provocou as mães para apresentarem suas interpretações, enquanto complementava seus pensamentos sobre o significado simbólico de cada uma das velas: a Paz, Fé, Amor e a última a Esperança que tem no seu significado, a função de reacender todas as outras velas que representam as atitudes, o sentimento de paz, fé e amor entre os homens.

Figura 13: Reunião com as famílias na escola – oração inicial feita por uma mãe de aluno.



Fonte: arquivo da autora.

Ao término da exposição, a professora pede que a pesquisadora se apresente e explicita seu objetivo na escola de Campo Frio. Depois provoca as mães com uma pergunta: “Por que estamos aqui”? E numa ação inovadora participativa, faz referência ao motivo, que é a participação das famílias nas práticas pedagógicas para acompanhar o desenvolvimento da

aprendizagem dos filhos, o que requer muita atenção/responsabilidade, dedicação e alertas aos cuidados com o material escolar, além do comportamento que beneficiam os avanços escolares.

Fez exposição das datas de Avaliação da Primeira Unidade, que foram prorrogadas para o mês de maio/2015. Informou ainda, os dias sem aulas devido a Assembleia Sindical dos Professores e Trabalhadores da Educação, pautada na possibilidade de greve em virtude da resistência da gestão em não aumentar o salário dessa classe em 8%, além da Paralisação Nacional no dia 29/abril/2015.

Outro elemento inovador foi a apresentação do instrumento de comunicação escolar de recados para acompanhamento dos pais às atividades e aprendizagem dos filhos; criado, confeccionado e apresentado pela própria professora. Depois entregou a documentação de Renovação da Matrícula filhos aos pais/mães para que preenchessem assinassem e que cada um aguardasse que ela estaria junto de cada um para orientar.

Notoriamente, percebeu-se a participação das mães nas atividades dos filhos através de seus depoimentos sobre as dificuldades enfrentadas por elas para orientar nas atividades. Os destaques das dificuldades mais relatadas foram à falta de instrução para orientar nas atividades e depois, que trabalhavam no campo para o sustento da família causadora da sua falta de tempo. Algumas ainda expuseram suas dificuldades educativas, formativas e emocionais para com os filhos, devido às reproduções de violências sofridas na infância. Diante disso, é perceptível a participação presencial da família perante os problemas escolares, e que significa um elemento expressivo de inovação.

Relata ainda suas dificuldades com a falta dos livros de matemática. E por esse motivo entregará aos alunos uma apostila com conteúdo para estudarem em casa e atividades para avaliação da I Unidade. E sinalizou também, a visita do diretor e da coordenadora pedagógica, no dia anterior quando compartilhou e cobrou dele esse instrumento didático e a manutenção do espaço físico escolar. Algumas mães manifestaram-se zangadas afirmando que não acreditavam mais na realização desse serviço e que já chegava de tanta promessa. Com muita habilidade tentou persuadi-las, mas foi em vão acalmar, e com destreza voltou enfática à questão da necessidade de uma rotina de estudo para com os filhos, principalmente na leitura e na escrita, e ainda alertou sobre a indisciplina de alguns alunos. Questionou uma mãe de um aluno com necessidades especiais, sobre suas ausências e pontuou o prejuízo em sua

aprendizagem e que ele necessita também de uma atenção e acompanhamento médico especializado. A existência desse diálogo entre a escola e a família contribui para uma efetiva aprendizagem do aluno.

Ressaltou a importância da colaboração das famílias com a escola, na aprendizagem dos alunos e apresentou uma reflexão explicativa em slide com gravuras mostrando o estado emocional e corporal da professora sem a cooperação das famílias para o seu fortalecimento, mediante fundo musical. Assim alguns assuntos foram retomados e logo foram esclarecidos como: o dia específico para retorno às aulas e explicações sobre o funcionamento do instrumento de comunicação escolar de recados e acompanhamento das atividades e aprendizagem. Foi encerrada a reunião com agradecimentos às dez mães e um pai presentes.

Na observação de 19/05/2015, segunda-feira no turno matutino, a homenagem ao dia das mães foi iniciada com a presença de doze representantes da comunidade e as mães dos alunos. Apresentou-se uma dança musical cantada e coreografada pela professora e os alunos que referenciava aos cuidados maternos; todos trajados de chefes "goumert" com seus "blanches e bibicos" na cabeça e aventais. Depois se posicionaram em frente das mães para que elas os fotografassem.

Figura 14: Momento de lazer e interação social em comemoração ao dia das mães: professor, aluno e a família.



Fonte: arquivo da autora.

A seguir a professora aplicou uma dinâmica de interação afetiva das mães com filhos que foi uma experiência muito interessante e de muita criatividade para fortalecimento da parceria da família/escola e que chamou bastante atenção. A dinâmica se tratava do pagamento de prendas com gestos afetivos aos filhos. Apresentou às mães uma caixa para ser

repassado de mão em mão durante o som de uma música e quando parasse, quem estivesse de posse da caixa, tiraria uma pergunta de dentro da caixa como: Quem acompanha com frequência as atividades de casa dos filhos, e como? Quem abraçou o seu filho hoje? Quem beijou seu filho hoje? Quem já leu um livro para o filho? Quem mais participou das reuniões de pais? Quando a pergunta se referia ao gesto afetivo e era negativa, a professora chamava a mãe e o filho para que ela pagasse a prenda com o gesto de carinho constante na pergunta. E quando a resposta era positiva, a professora chamava o filho para confirmar fato como aconteceu e entregava um presentinho para que ele entregasse à mãe.

Com relação ao acompanhamento com frequência das atividades e participação nas reuniões, quatro mães pronunciaram-se justificando suas dificuldades devido ao baixo nível de instrução e a questão de trabalharem no campo de sisal para o sustento da família. A professora aceitou porque foram corajosas em falar a verdade, mas pediu que elas conversassem com alguém ou alunos em séries avançadas, que moram no local para orientarem nas atividades escolares dos filhos; e chamou os filhos para entregarem o presentinho às suas mães. Quanto a leitura de um livro para o filho, só uma mãe se apresentou e disse que era de história, mas não lembrava, então seu filho gritou que foi do "Lobo mau" e recebeu o presentinho entregue pelo filho. Ao término da dinâmica todos cantaram uma música dublada e coreografada pelos alunos, com temática de importância da mãe para o filho, sempre em tom bíblico. É encerrada a homenagem festiva com um almoço saboroso cozinhado e servido pelo agente de serviços gerais, por sinal muito cortês. Depois que todos almoçaram, foi encerrada a homenagem festiva às mães a com entrega de lembranças pelos alunos, tipo chaveiro e adesivo para geladeira, com mensagens de felicidades confeccionadas pela professora.

Figura 15: Forte relação entre escola-família.



Fonte: arquivo da autora.

O que se percebeu em sala de aula, foram evidências do desenvolvimento de habilidades da boa leitura e dos conteúdos matemáticos, que refletem ranços da escola tradicional no campo que, equivocadamente, entendida a sua função escolar é apenas ensinar a ler, escrever e contar, limitando-os de construírem seus próprios conhecimentos, limitando a aquisição de novas habilidades e competências, voltadas para seu contexto sociocultural, realidade que ainda persiste na maioria das escolas com práticas pedagógicas que limitam os sujeitos aprendizes, dificultando o desenvolvimento socioeconômico da sociedade campestre. Em contraposição, nesse loco de pesquisa, há uma demonstração de vigor para valorização e preservação do patrimônio físico educacional, o religioso, os valores éticos e morais, que constituem os elos de base para a formação da comunidade que refletem na escola de Campo Frio.

3.2 Dados das Entrevistas

Passa-se agora a apresentar os dados das entrevistas realizadas com as educadoras da escola pesquisada, Manoel José de Carvalho em Campo Frio, que aconteceu em suas residências, à noite no horário em que estavam com disponibilidade. Para preservar a identidade dos entrevistados e referências aos alunos serão adotadas as seguintes codificações: Professoras, Pro I, Pro, II e para os alunos, A I e A II.

Outrossim, é apresentado um quadro descritivo com categorias que permitiu uma melhor identificação no processo analítico a saber: 1) Interação escola/comunidade; 2)

Desafios na sala multisseriada da escola do campo; 3) Infra estrutura escolar; 4) Gestão pedagógica da escola multisseriada do campo; 5) Desafio em sala multisseriada do campo quanto à metodologia e quanto à administração do tempo; 6) Planejamento pedagógico e interação gestão/comunidade/escola; 7) Processo de aprendizagem coletiva/entre pares na construção do conhecimento; 8) Processo de avaliação; 9) Formação de valores para autonomia do aluno; 10) Processo de alfabetização na escola multisseriada; 11) Escola do campo e identidade profissional; 12) Influência cultural entre campo e urbano; 13) Aprendizagem e pertença socioeconômica; 14) Influências externas da política na educação; 16) Vivências culturais. Dessa forma segue a exposição dos elementos que se destacam em cada categoria contidas na narrativa das entrevistas.

3.2.1 Relação escola/comunidade/família

Segundo os relatos dos atores entrevistados, a denominação da escola de Manoel José de Carvalho, é em homenagem a um membro da comunidade que era um grande fazendeiro da região, representante político muito conhecido da comunidade e que as famílias aceitaram o nome por ser uma pessoa do lugar, que trabalhou em benefício desse povoado e também, pessoa cativa para comunidade. (Pro I). A escola começou a funcionar em 1996, num imóvel residencial alugado pela Associação de Campo Frio e, bem mais distante, antes dos moradores se transferirem para as proximidades da pista asfáltica.

Fica numa distância de aproximadamente seiscentos metros, da maioria das casas, ainda fica um pouco distante, é tanto que eu preciso fazer esse percurso de ida e volta todos os dias para chegar até a escola. (Pro II).

Ainda nessa categoria, fundamentado no pensar dos relatos das professoras, foram evidentes as demonstrações do gostar de trabalharem nessa comunidade de Campo Frio, principalmente porque a "clientela" escolar e as famílias são muito presentes, de forma que as vezes confundem as distâncias sociais entre a instituição escolar e a sua instituição familiar. Pois, comumente estão a cometer equívocos de atos invasivos na escola que se atribuem aos laços de parentescos, ao forte vínculo de doação do terreno para a construção da escola, à característica singular de consciência cidadã e por fim, o senso de interesses comuns formados e deixados pelo doador que, possivelmente os levaram a constituir a associação dessa comunidade e a essa extrapolação, principalmente dos familiares residentes na vizinhança dessa instituição escolar, conforme figura 16 e declaração em seguida:

Figura 16: Residências dos familiares vizinhos da escola.



Fonte: arquivo da autora.

[...] eu percebo que é pela doação, é aquela história de desconhecer a legalidade, [...] percebo que é como se a escola fosse particular deles, eles têm um cuidado grande, [...] a comunidade é participativa, com frequência na escola o tempo inteiro em si. [...] é melhor sobrar que faltar, é mais interessante ter alguém se interessando o tempo inteiro do que não dando a mínima importância. (Pro II)

Ainda nesse contexto, é marcante o envolvimento dessa comunidade empenhada a favor do trabalho da escola/comunidade/família, como afirma a professora que:

"Pra mim é uma ótima relação. Porque a família, em geral a comunidade, participa, quando a gente faz algo que pede a contribuição, eles participam no sentido de assistir, ver um projeto, reunião que a gente chama. Se o pai tem algum problema e a comunidade pode, ela ajuda". (Pro I).

3.2.2 Desafios da sala multisseriada na Escola do Campo

Nessa categorização no que se refere ao pouco tempo de funcionamento dessa escola, foi declarado que as mães não quiseram matricular os alunos na escola da comunidade porque não gostaram do trabalho pedagógico e da postura social da professora anterior, o que se interpreta uma descrença na escola, um pensamento preconceituoso ou diante do senso crítico, um lampejo de desconfiança na política educacional "rural", face a escola urbana. Na verdade, o fato é que as mães estavam envolvidas com a implantação de uma escola na sede do município, dita "rural" em alternância, e transferiram os filhos dos anos de 1º ao 5º, o que causou um esvaziamento da escola dessa comunidade. Diante desse paradoxo, as mães matricularam os filhos no centro urbano causando um desmonte do rural, em favor de um ao outro "rural", conforme o relato:

"[...] as mães não queriam matricular os alunos na escola da comunidade porque estavam sem acreditar no ensino, estavam tirando os filhos da escola para colocar na escola rural na sede, na época que a escola rural foi construída, o projeto da escola rural era muito bom e elas estavam por dentro e diziam que iam tirar e que a professora não estava fazendo um bom trabalho para que os alunos se desenvolvessem na aprendizagem." (Pro I).

No ano seguinte em 2002, a atual Pro I assume o desafio na sala de ensino da escola Manoel José de Carvalho, realizando um trabalho compromissado, resultando numa boa aprendizagem de alfabetização com os poucos alunos que permaneceram na escola no turno vespertino, o veio repercutir em toda região de Campo Frio, surpreendendo principalmente, àquelas mães que mais duvidaram do ensino da escola e que transferiram seus filhos para a "escola da cidade". Assim, com essa verdade admitida como válida para escola "rural" da sede, representou uma frustração ao constatarem o impacto de superação na aprendizagem das crianças na escola rural de sua localidade. Diante desse contexto que afirma professora:

[...] quando eu cheguei foi um impacto [...] era para ter mais alunos e ser o dia todo, mas as mães tiraram os filhos. Em 2002 com a ajuda dos pais, a contribuição, preocupação, pois aumentou demais o número de alunos foi para cinquenta e dois, foi dividida em turmas da manhã e tarde, eu ficava e dormia na comunidade, a tarde com multisseriada, o EJA - (Escola de Jovens e Adultos), à noite [...] Mas já tinha acostumando, estava gostando, é um desafio. (Pro I).

3.2.3 Infraestrutura escolar

Como foi constatado na observação participante, a infraestrutura da escola é uma das insatisfações que preocupa a toda comunidade. Inclusive foi um item mais verbalizado por todos os alunos o aspecto deficiente da escola. Assim como, nos relatos dos gestores, fizeram uma analogia perceptiva sociocultural dos alunos por região, sobre como eles se sentem naquele ambiente escolar, pois a maioria é de um povoado muito pobre o qual a professora se refere de que esses alunos não manifestam insatisfação com o aspecto físico externo e o ambiente interno da sala sem manutenção, que devido o estado de carência dessas crianças em que vivem, o aspecto escolar não altera o seu bem-estar. Conforme a afirmação:

[...] escola deveria melhorar um pouco, [...] Os meninos de Salgadinho e Campo Frio, de modo bem específico, a cultura dele você percebe de forma muito clara para não usar a palavra extremamente diferente dos que moram na Baixa do Umbuzeiro. A forma do falar, a forma de se vestir, a forma do se importar, a perspectiva de vida dos meninos, e são bem próximos, uma

distância de 3 km, mas a cultura dos meninos é diferente. Então assim, eu não os percebo chateados, aborrecido, quando eles estão na escola, percebo que é um ambiente que gostam de estar, talvez por ser o único lugar que eles tenham para estar. A escola está com dificuldade no telhado, está suja, está velha, então se os meninos já gostam da escola que é toda entulhada e pequena, a estrutura física é horrível para crianças, e eles gostam de estar, imagine se tivesse um aspecto físico mais ajeitadinho, mais arrumadinho. (Pro II).

3.2.4 Gestão pedagógica da escola multisseriada do campo

Nessa categorização foram manifestadas algumas dificuldades enfrentadas por professora que entre a sua transferência da sede do município para viver numa comunidade do interior, que a obrigou separar-se da família, além disso, uma readaptação aos novos hábitos e costumes do local e de gestão pedagógica vivenciadas na primeira experiência em uma sala multisseriada no campo, quer pela sistemática da prática e quer pela falta de recurso para material pedagógico o que provocou muita insegurança, porque para a Pro I, era uma mudança radical e já para a Pro II, envolvia a gestão com uma nova proposta nunca vivenciada; e mesmo sabendo de seus papeis, tudo causaram-lhes muitas angústias para administrar os conflitos e enfrentar as dificuldades e os desafios preestabelecidos, conforme afirma:

[...] você fica insegura porque é algo novo e você ainda não tem o jogo de cintura, [...] tudo o professor tem que se virar nos 30, como diz o ditado, e usar o livro didático, era um recurso e ao mesmo tempo desfocado da realidade deles, mas ajudava porque não tinha outra coisa [...] porque você tem que conhecer a realidade, não pode fugir e nem mostrar diferença com as pessoas da comunidade, por outro lado o bom é isso a adaptação, o ser humano se adaptar, fui me adaptando, me acostumando com esse tipo de trabalho de sala multisseriada e fui buscando ver as dificuldades e tentar melhorar. (Pro I).

Nessa mesma perspectiva, pontuam ainda que a maior das dificuldades enfrentadas foi a falta de recursos necessário para se trabalhar em sala multisseriada, agregado a falta de projetos e a formação continuada nessa área, o que dificulta sistematicamente, a prática pedagógica do professor nas escolas "do e no" campo, que desta forma declara a Pro I.

Eu acho que precisa de projetos para ser desenvolvidos, a prática melhor na formação do professor para trabalhar no campo com classe multisseriada. Conhecimento a gente tem, a comunidade ajuda, mas precisa de mais, além disso. Precisa não só do apoio dos pais, precisa do apoio do prefeito, da gestão, do governo investindo mais recursos para melhoria, porque a comunidade é carente no poder aquisitivo, financeiro.

Nessa sequência lógica, as dificuldades na gestão de sala também se apresentam nos equipamentos da operacionalização das aulas e desenvolvimento da aprendizagem ao pontuarem as atividades pedagógicas que eram escritas manualmente em matrizes por série e depois reproduzidas através de mimeógrafos para todos os alunos e todos os dias que afirmaram ser muito trabalhoso. E que hoje há mais facilidade com o uso do computador e da impressora. Embora, tenha se constatado nas observações participativas que a escola não possui tais equipamentos, pois as atividades são produzidas e impressas pelo próprio educador. Além da nuance metodológica tradicional, se percebeu que para suprir a insuficiência de material, a matriz de que o livro é ainda o principal instrumento didático usado para desenvolvimento da aprendizagem, mesmo distante da realidade do campo assim como, afirmam que o material didático que chega à escola não condiz com a realidade; “salvo agora essa coleção do Girassol, de todos os materiais que já foram formatados essa é a que mais se aproxima de fato, traz à tona as questões do campo”, ainda simplificado, uma “realidade superficial”, e ratificam que os autores, não entendem por não terem vivência no campo, é alguém que estudou para visualizar e entender o campo, mas não tem vivência. “Mas é um material que nos ajuda dar um norte, um direcionamento estão tentando para dar máximo de proximidade possível daquilo que é tratado no livro com a vivência deles”. (Pro II) conforme figura 17.

Figura 17: Livro didático



Fonte: arquivo da autora.

Considerando ainda, a questão da escola multisseriada do campo e suas dificuldades de material concernente à inadequação do livro didático e seus conteúdos, a falta de formação continuada dos educadores, existem incoerências na educação pública relativo a implantação

do Programa Escola Ativa no município. E que foi vivenciado pela Pro I segundo seu relato, por conhecimento da proposta deste programa e por acreditar que no horário integral os alunos avançam na aprendizagem de forma mais proveitosa e dentro do conhecimento de sua realidade, acreditava-se que as escolas da região de Campo Frio seriam contempladas, contudo, se lutou por esta contemplação, porém foi em vão e até hoje não se entende com clareza o critério seletivo.

Nessa sequência, foi constatado e ressaltado pela Pro II que, atualmente o material didático (livros) recebido em 2015, é bem melhor do que se tinha nos anos passados, pois em sua formação continuada no Pacto da Educação Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PENAIC, a escola recebeu os livros de ciências, português e matemática, pois é um material específico para escolas que tem a professora referenciada e aluna desse curso formativo. Desta feita, o esse material não era disponibilizado antes, pois era encaminhado e acessível nas bibliotecas das Escolas e dos Colégios de grande porte conforme seu discurso:

O material é bem bacana, se não tivesse, poderia confeccionar com muita tranquilidade, é bacana e dá para você trabalhar, inclusive vem alguns livros de literatura que você também faz a seleção daquilo que dá e de acordo com a série do menino eu mesmo trabalho, eles levam os livros para casa... (Pro II)

3.2.5 Desafios em sala multisseriada do campo, quanto à metodologia e quanto à administração do tempo.

Embora tenha se constatado que a capacidade de gestão em sala multisseriada dos professores desse loco de pesquisa esteja além das expectativas, se percebeu uma grande apreensão nos professores sobre o alcance de compreensão da proposta pedagógica de multisseriação da escola do campo sem tempo integral. Pois, o que ficou interpretado, é que eles ainda estão num processo de grande desafio nessa prática metodológica: administrar em curto espaço de tempo uma sala com alunos que apresentam distorção de idade e série, diversidade de saberes e a falta de material didático em 20 horas ou 4 horas. Conforme afirma a fala da Pro I:

[...] o tempo é pouco pra você dar conta de todas as séries no período de quatro horas, o tempo é corrido e as vezes você deixa a desejar em algumas coisas. Faz um joguinho e as vezes não dá tempo avaliar a atividade do aluno, então fica à mercê, tanto para o aluno quanto para o professor, então o que não contribui é o tempo e como falei o recurso, por exemplo, um aluno tem livro e outro não tem e quando tem o tempo não contribui porque você não dá conta de tudo ao mesmo tempo.

Ainda nesse âmbito, como foi constatado nas observações, as educadoras apresentaram habilidades nas práticas pedagógicas quanto a administração do tempo de forma proveitosa em um período de 4 horas para orientar os conteúdos, mediar a construção do conhecimento e da aprendizagem com redução ou ampliação do tempo ou transporte da atividade para outro momento das aulas para os dias seguintes em conformidade à disciplina, conforme afirmação:

A depender do dia, busco administrar o tempo estabelecendo um horário cronometrado entre 40 aos 45 minutos, distribuídos entre as aulas e atividades. Quando a gente tem produção de texto esse horário de atividades escrita ele é mais reduzida, então falo que vamos mudar de atividade, se dizem que ainda não terminaram, eu respondo que amanhã conclui, eles querem terminar e se eu perceber que estão muito interessados em terminar aquela atividade extrapolo aquele horário e se eu perceber que a atividade foi cansativa e que eles não estão dando conta, deixo aquela atividade para terminar no outro dia, em outro momento a depender da disciplina [...] (Pro II).

3.2.6 Planejamento pedagógico e interação/gestão/comunidade/escola

Viu-se, pois, através dos discursos dos atores entrevistados, que a comunidade é coparticipante da gestão na construção do planejamento pedagógico, visto que, são realizados a cada quinze dias e que, na maioria das vezes, esses encontros acontecem na sede do município no Colégio José Telésphoro Ferreira de Araújo para atender a todos professores das escolas de cada região que ficam distante se assim, agilizar o tempo e contrair despesas e desgaste do transporte, pois as estradas vicinais em sua totalidade, são de terra cascalhadas, esburacadas ou com seixos e pedras expostas e soltas que dificultam à acessibilidade. Os professores sempre buscam alternativas nas práticas pedagógicas em sala e junto à comunidade, após retorno inserem no planejamento conteúdo ou temática dos anseios e acontecimentos da comunidade na construção do conhecimento, sempre através de uma prévia sondagem e de forma sistemática respeitando suas conveniências. Diante dessas práticas com indicativos construtivistas, apontam elementos de Inovação Pedagógica conforme fala da educadora:

Os encontros do planejamento são feitos aqui numa escola da sede, no colégio José Telésphoro, a gente se encontra a cada quinze dias e se reúnem as escolas multisseriadas para fazer o planejamento, mas ainda não é o planejamento da forma que a gente conhece, mas complementamos com acontecimentos na comunidade a participação da comunidade inserindo no

conteúdo ou temática os acontecimentos na comunidade sempre através de uma prévia sondagem (Pro II).

3.2.7 Processo de aprendizagem coletiva entre pares na construção do conhecimento

Considerando a prática dos docentes da escola, o objetivo de estudo dessa pesquisa e o processo de aprendizagem e construção do conhecimento dos alunos, foi observado no ambiente de sala, traços tradicionalistas ainda presentes nas suas práticas como o foco da transmissão dos conhecimentos. Entretanto, a abordagem construtivista, se apresenta de forma gradual, pois nessas práticas em sala multisseriada foram apresentadas características teóricas situacionais que indicam elementos inovadores como a disposição das cadeiras que permitem o diálogo, a interação da aprendizagem grupal, entre pares, e provocações para estimular o aluno a pensar e resolver problemas com autonomia, além de percebê-lo como um universo portador de um tempo para aprendizagem. Conforme se apresentam na figura 18 seguidas das falas das educadoras.

Figura 18: Construção do conhecimento mediada pelo professor.



Fonte: arquivo da autora.

"Depende do objetivo que o professor tem. Se você não vai avaliar aquele aluno individualmente, então na atividade um ajuda o outro de forma coletiva, fazendo em grupo a atividade. Há momentos que você precisa trabalhar em grupo e aproveitar o tempo [...] gosto de desenvolver e acho proveitoso são os jogos e brincadeiras, eles adoram. Até porque é uma coisa de criança, qual a criança que não gosta de brincar, agora com objetivo, não

é brincar por brincar, você aplica um jogo e depois vai para atividade prática e a gente percebe o avanço, é significativo e obtém resultados. (Pro I).

"Costumo deixar pela questão do conhecimento, da aptidão que eles têm um para com o outro e a depender se for um trabalho no livro aí coloco os pares, mas se for um trabalho em que eu esteja explicando e dá para todos fazerem uma produção então vou sempre colocando, aquele que consegue escrever bem e tem ideias mais ou menos com aqueles que ainda não consegue aprender, mas que tem ideias bacanas [...] dividir em seis duplas, para construir uma história, então têm ideias mirabolantes e do 5º escreve bacana, vejo aquele que conversa muito e junto com aquele que é bem tímido, vou olhando o que dá para estar agrupando." (Pro II).

Ainda nesse contexto, apesar da abordagem tradicional ensino-aprendizagem na sala multisseriada, É importante validar nuances interessantes quanto à adequação da linguagem para atender os níveis de idade e séries, entendimento e saberes, e a capacidade daqueles alunos que apresentam habilidades que são propostas para realizar as atividades cooperativas na prática desses professores, conforme a declaração que segue:

[...] trabalhando questões gramaticais, eu vou trabalhar o mesmo assunto [...] o desafio vai ser de acordo com a série, com as habilidades... Então, eu tento fazer dessa forma, com relação a linguagem que estarei utilizando para explicar, por exemplo, digamos que hoje vá trabalhar a questão da temática com os meninos sobre o sete de setembro no, 3º Ano; vou contar como aconteceu, o que significa essa questão da independência, entender o significado das palavras e dá o panorama histórico do que foi essa independência. Na questão do 2º Ano dentro desse contexto que foi colocado para ele, o que ele consegue absorver. Então, a atividade vai ser de acordo com o nível em que ele se encontra, com a habilidade que é proposta para cada nível, com o direito a aprendizagem que cada série tem. (Pro II).

Portanto, nessa perspectiva do processo de aprendizagem com referência ao comando criativo do aluno na construção do conhecimento, cabe considerar a intervenção de um aluno ao assumir a explicação matemática pra os alunos, o qual a professora não conseguia se fazer entendida, o que significa uma aprendizagem compartilhada e reconstrução do conhecimento de forma surpreendente onde se valorizou a linguagem e o conhecimento assimilado do aluno ao reconstruir o conhecimento e o aluno assume o papel cooperativo assim como do professor para facilitar o entendimento dos colegas que apresentavam dificuldades, conforme relato da Pro II:

[...] o aluno A1 era muito tímido e eu achava que não ia aprender, não vai sair de onde está não é dificuldade na verdade, a mãe superprotetora, então ela limitava seu espaço [...] acabou confiando na professora [...] ele tem o dom artístico, de desenhar apesar de ter apenas nove anos, o traço dele é bem arrumado [...] Eu estava trabalhando com eles a questão da geometria, ensinando para eles a contar, tinha um desenho que eu não estava dando

conta de fazer, não conseguindo explicar para eles como é que eles iam fazer para acertar contar, então o aluno P disse: “pró me dá aqueles palitos”. Ele pegou os palitos e montou e apresentou aos colegas, era um prisma, como devia fazer, achei interessante porque eu expliquei e ele entendeu e pegou os pauzinhos e foi mostrar aos colegas. O que foi interessante [...] (Pró 2).

3.2.8 Processo de avaliação

O processo de avaliação das escolas multisseriadas, segue as orientações da Secretaria Municipal de Educação que estabelece as diretrizes quanto à avaliação qualitativa que configura 40% o processo comportamental, e as habilidades e aptidão desenvolvidas. Enquanto a quantitativa se considera 60% da aprendizagem dos conteúdos. Entre os professores entrevistados, apresentaram nos seus relatos uma divergência de consideração quanto ao processo de avaliação. Pois, consideram que avaliação deveria ser processual/qualitativa. Embora considerem as determinações da Secretaria Municipal de Educação. Foi percebido nas falas um sentimento de insatisfação com essa modalidade avaliativa e sobre as substituições ou mudança de professor, ao validar a proposta do ciclo, pois possibilita o professor acompanhar o aluno em sua aprendizagem até o 4º ano, possibilita uma melhor avaliação dos seus avanços, aprendizagem, (leitura, escrita e tabuada), valorização dos registros das habilidades e aptidões, assim como, o desenvolvimento sócio afetivo que indicam os sentimentos de solidariedade, atitudes participativa e posicionamentos crítico. Que desta forma declaram:

Então assim, quando olho para o aluno A I , é um avanço, essa avaliação, essa observação comportamental também, vou anotando pra também ir colaborando com eles, eu acho que é uma evolução quando ele hoje diz "me deixa ler, me deixa ler", [...] não espera só que eu peça, então a medida que ele vai adquirindo essa confiança, pra mim eu vou validando dentro daquelas perspectivas que a gente tem de avanço, sem contar que as avaliações escritas do nosso sistema, ainda é de registro e de notas, a gente tem que colocar uma nota para o menino. (Pro II).

[...] porque eu acredito na avaliação processual, um dia avalio um, outro dia avalio outro, um dia avalio uma série, outro dia avalio outra série. Assim você vai vendo qual a dificuldade e de que forma ajudar, porque a avaliação é para ver o desempenho do aluno e ver também a dificuldade. (Pro I).

Há outra questão sobre a Avaliação da alfabetização Infantil - Provinha Brasil, criada em 2008 pelo Ministério da Educação que é aplicada nas escolas do campo nesse município, no início e no término de cada ano letivo, com o objetivo de averiguar e "auxiliar os gestores professores sobre processo de desenvolvimento da alfabetização". Diante disso, a docente

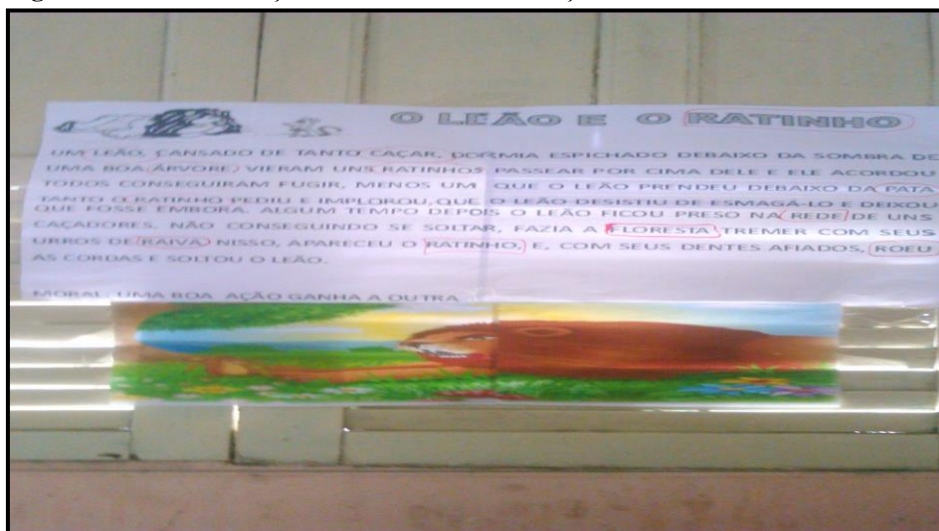
entrevistada, apresenta uma preocupação sobre a inconsistência dos conhecimentos que são cobrados nessa Provinha, e que não consta no conteúdo dos livros, embora a gestão educacional do município não tenha considerado que tais informações, podem alterar os resultados de aprovação dos alunos do município e do Estado, como assim declarado:

[...] não precisam também ficar só focado no campo, eles precisam conhecer outra realidade, indústrias, que não vem muito falando no livro que é propício para educação no campo. Tem que ter um pouco de tudo, fazendo a ponte entre campo e a cidade, está faltando, tudo isso tem que ser visto, tem que ter questões no livro didático que inclua outro modelo de atividade e ao Provinha Brasil e não tem. (Pro I).

3.2.9 Formação de valores para autonomia do aluno

Nessa categorização se busca interpretar o pensamento das professoras quanto a formação dos valores para a autonomia do aluno, que implica seu desenvolvimento comportamental como meio de desviar-se dos vínculos sócio históricos da natureza de suas gerações passadas e presente. Diante disso, segundo os relatos dos entrevistados, “aprendemos de forma muito dura à questão da vida”, e que a ideia da formação de valores sobre a condição social de seus alunos, segundo as professoras, é ensinar a contradizer e desmistificar o adágio de que “filho de peixe, peixinho é”, conforme se apresenta implicitamente na fábula da figura a seguir:

Figura 19: Painel formação de valores. “Uma boa ação chama outra.”



Fonte: arquivo da autora.

Segundo a fala de uma das professoras, ser humilde não significa ser pobre, ou nascer e continuar pobre. Não é porque os pais nascem numa condição social de carência que eles terão que ser igual. É com esse pensamento que afirma:

[...] assim vou passando para os meus filhos. E é dessa forma que eu acredito, eu tento dar essa perspectiva para os meninos e na minha sala de aula fora as brincadeiras, eu ainda sou daquele tempo que acho que mesmo de uma forma muito simples a gente precisa ter a compreensão que existe uma hierarquia, a gente precisa saber se colocar e eu trabalho com eles para que eles não aceitem um não na vida deles, porque a gente tem que batalhar para ter um sim, e toda vez que acontecer alguma coisa a gente precisa argumentar[...]. (Pro II).

Prosseguindo, afirma ainda que eles já dão sinais dessa aprendizagem já "estão letrados", pois aprenderam a conversar, a questionar e argumentar. Assim, já houve situações em que foram questionadas por atitude de autoritarismo e eles imediatamente começaram a um diálogo persuasivo apontando esse excesso, conforme declara:

Eu me peguei sendo autoritária com eles, porque eles foram tão convincentes que eu cheguei a me chatear por aquilo que eles já tinham progredido de estar assim de igual a igual, mesmo sabendo que eu era professora, "está certo isso, mas pró lembra as coisas não podem ser assim", eles me apresentando outra perspectiva. Então em casa pensando: Poxa! Já é um ensinamento porque hoje eles não aceitam mais. (Pro II).

Ainda nesse contexto, foi observado uma característica nas pessoas do interior, "geralmente de um modo mais humilde eles falam com a gente, ou com a cabeça baixa ou com os olhos baixos, não conseguem encarar talvez porque a maior parte da população é humilde". Nestes termos, é expressado pelos alunos em adotar essa postura, o que foi presenciado uma orientação de mudança dessa postura pelas professoras, para que os alunos dirijam um olhar direto, de nobreza, sem ser desrespeitoso, apenas dizer com autonomia para o outro o que pensa, e o que quer de uma forma tranquila.

[...] agora eles estão me dizendo e as vezes isso me chateia, mas quando eu chego e vou refletir, eu percebo que é um avanço, eu acho super bacana, mas só vi me dar conta que eu quero dominar a situação a semana passada. Aprender a autonomia e usar também, achei muito bacana, e eles estão me ensinando isso. A questão da autonomia que eles vêm alcançando, é interessante, eu espero que eles consigam levar pra vida deles. (Pro II).

3.2.10 Processo de alfabetização na Escola do Campo

Segundos os relatos a questão da alfabetização é um problema pois, ainda têm profissionais que pensam que a educação infantil é só para socialização, então se percebe que há uma certa negligência no processo de alfabetização que exige do professor uma percepção aguçada para detectar as dificuldades que impedem o avanço do aluno, pois no pensar da Pro II, o déficit da aprendizagem se apresenta com várias facetas, desde a questão comportamental às necessidades especiais. Pois, na sua afirmação existe uma conotação de que para, "ensinar não é só fazer ter a noção de junções das letrinhas pra eles", pois é comum se constatar alunos chegarem com a maior dificuldade na leitura.

Ademais, percebeu-se uma preocupação com o problema da alfabetização, pois há incompreensão sobre a metodologia das classes de aceleração entre alunos que estão nos anos finais do fundamental I, visto que, estão seguindo sem alfabetização, ou "sem saberem ler e se conseguem ler, não sabem o que leram ou interpretar". Desta forma, se deduz, que o objetivo é recuperar a confiança e despertar a capacidade perdida do aluno e em ajustar o ensino e da aprendizagem à avaliação, que ao longo dos anos se perdem no caminho. Conclui-se, que essa problemática, é ainda a persistência do ranço cultural de que a escola do campo se basta numa precária leitura, escrita e noções de tabuada para escolarização do homem no campo.

3.2.11 Escola do Campo e identidade profissional

Quanto a essa categorização foi detectado na comunidade e pelas falas das professoras que a qualidade da escola multisseriada do campo se concretiza a partir da identidade profissional de pertença que se revela na qualidade do ensino-aprendizagem, e validado pela comunidade. E desta forma, o ensino oferecido nessas salas multisseriadas, não deixa a desejar do ensino com classes em seriação urbanocêntricas. Pois a declaração a seguir mostra esse significado:

[...]a qualidade não está na questão da sala multisseriada ou da seriação, não é isso que qualifica, mas o profissional, mesmo dentro das limitações, dificuldades da classe multisseriada do campo, eu consigo ofertar para os meninos aquilo que é necessário pra eles estarem construindo o conhecimento, e quando eles forem para outras escolas que tenham o convívio maior, que ofereça uma dificuldade maior, não serão todos, mas acredito que uma boa parte deles conseguirão se sair bem. (Pro II).

Conclui-se que, o profissional que está envolvido com os alunos e articula essa qualidade do ensino na escola, independentemente de ser multisseriada ou com seriação, quem "faz a diferença é o profissional". E a escola Manoel José de Carvalho já foi escolhida para participar de feira de matemática pelo potencial apresentado e também pelo reconhecimento da secretaria do bom trabalho de ensino-aprendizagem.

3.2.12 Influência cultural entre o campo e o urbano

Considerando surgimento das cidades que demarcam as áreas do campo ou rurais da urbana, os aspectos da eletrificação impulsionou a velocidade da informação através dos meios de comunicação caracterizada pela instância da televisão, que é possível se perceber as influências da cultura do mundo urbano nos jovens e adolescentes nessas áreas povoadas que compõem a comunidade de Campo Frio; quanto à educação, ao se observar o estilo de vida, comportamento, o pensar e desejar, que reflete na negação de uma perspectiva de vida no campo, conforme contribuição:

A gente percebe, hoje são jovens, adolescente e crianças alienados, eles têm muitas informações, mas aquela formação que é preciso mesmo, caráter da pessoa, de perspectiva de vida, de pensar na sua vida mais adiante do que aquilo que está ao redor, está sendo esquecida pelas famílias, às vezes é algo que você está trabalhando com eles, mesmo sendo da realidade deles, mesmo quando por exemplo eu estou falando da agricultura e vou falar do sisal que é uma característica da região, é como se eles não alcançassem e que é a realidade deles. (Pro II).

Diante dessas transformações causadas pela tecnologia e da velocidade de informações que influenciam provocando alienação, distorção perceptiva, distanciamento das relações interpessoais, e principalmente no que se refere aos papéis da instituição familiar, que é a de educar os filhos nos limites e na moralidade, enquanto a escola tem objetivo de reforçar esses valores e mediar o processo de aprendizagem na construção e reconstrução dos conhecimentos para a vida; as famílias estão em conflito na inversão dos papéis dessas responsabilidades deixando para escola o seu papel que sublima a instituição familiar, que é a de educar para e proteger os filhos das alienações e incertezas exigidas inexoravelmente, pelas transformações do mundo em sociedade. É com essa preocupação que declara:

[...] não sei se a gente como um todo, enquanto pessoas somos todos alienados ou se a responsabilidade, que a gente sempre costuma está jogando a bola para um e para outro, se são os pais que estão desacreditados,

desestimulados, desesperançados, que deixam as crianças... Eles têm muitas informações, mas aquilo de onde pra onde eles têm que ir... Infelizmente esse direcionamento também está sendo deixado para escola [...] porque tem umas questões que são práticas e que são caseiras, são de casas e precisam trabalhar em casa, pra que esse indivíduo tenha sua visão de mundo, e eles não chegam dessa forma, “se der certo bem, se não der certo bem também. (Pro II).

3.2.13 Aprendizagem e pertença socioeconômica

Para vários estudiosos, as experiências e os conhecimentos passam por um processo mental de apropriação que estão associados a uma alimentação saudável e que vão determinar os avanços na aprendizagem, além de potencializar a capacidade de construção e reconstrução do conhecimento. Diante dessa questão, foi observado no loco dessa pesquisa, duas comunidades com crianças matriculadas na escola Manoel José de Carvalho: Campo Frio, onde está localizada unidade educacional, e Baixa do Umbuzeiro que dista 3 km distância. Há entre eles, características distintas no aspecto socioeconômico e cultural. Desse modo, na fala dos atores entrevistados também destacaram tais diferenças, quanto ao desenvolvimento no processo de aprendizagem dos alunos da Baixa do Umbuzeiro, que pela condição de carência as crianças são mais ansiosas, lentas e/ou inquietas, pois não conseguem desenvolver os desafios das atividades sem total atenção individual e atingir os objetivos almejados na aprendizagem. Enquanto que, os alunos de Campo Frio, são mais atenciosos e avançam com muita facilidade. Nesse aspecto social da comunidade da Baixa do Umbuzeiro, ressaltaram as entrevistadas que esses alunos vão para escola mais em função da merenda porque eles não têm aquele lanche em sua casa e que ao passar poucos minutos da aula, começam a perguntar se já está na hora da merenda; embora esse fato não tenha sido apresentado durante todo período de observação dessa pesquisa. Foi constatado que, esses pais são analfabetos e sobrevivem da cultura do sisal ou outros produtos agrícolas e com os pequenos benefícios do governo, conforme a fala:

[...] O aluno do Campo Frio é onde as famílias têm condições melhores de poder econômico e os pais foram alunos que estudaram e mesmo que não seja formado, mas já fez uma 5ª série, 8ª série, e ajuda o filho em casa, a mãe ou irmão ajuda na atividade [...] Baixa do Umbuzeiro são famílias desestruturadas e analfabetas, muitas vezes a criança é criada pela avó, os pais vivem do sisal e a remuneração é muito pouca, ou vivem do Programa Bolsa Família. (Pro I).

Outro aspecto sobre essa questão, que muito preocupa as professoras, é o fato dos avanços desses alunos, pois ao sair dessa escola vão estudar em outra de porte maior com outra realidade, e o receio delas, é que esse ambiente escolar não está preparado para recebê-los. Desta forma estão vulneráveis a sofrerem preconceitos, devido os seus comportamentos e os aspectos visíveis de suas condições sociais, além disso, a fragilidade de suas estruturas emocionais. Dessa maneira, estão propensos ao despertar do desejo da desistência escolar. Pois o ser humano é seletivo e poderá punir pela exclusão social, devido os hábitos e costumes de suas vivências, visto que são comportamentos educacionais das suas pertencas socioeconômicas, diferentes dos seus padrões estabelecidos. Assim declara que:

[...] o aluno A II, eu observo que não está pronto, ou o ambiente pra onde ele vai ainda não estará pronto pra recebê-lo, porque o meio onde vive influencia muito, tem alguns comportamentos do meio que ele pode não se adequar e vai acabar sendo punido por conta disso, não sei se lá na escola alguém vai ter o cuidado de perceber essa diferença, porque não é a característica do seu meio que é oferecido pra ele, da sua vivência [...] é um menino que corre um grande risco de ser colocado de lado do 6º Ano em diante se ele não estiver na maturidade[...]. (Pro II).

E conclui-se que, o aluno da Escola Manoel José de Carvalho, sai preparado para a série conquistada com as habilidades propícias e conhecimento de mundo que ele precisa para estabelecer as conexões, a questão sistemática da leitura, escrita, interpretação e matemática, mas reitera que ele corre grande risco de ser excluído devido as questões do preconceito escolar que ainda é latente com o aluno do campo e que reflete na sua dificuldade de socialização. Pois, para os alunos de Campo Frio e Baixa do Umbuzeiro, a escola é como a extensão da casa deles, por ser pequena e terem um vínculo afetivo com a professora, muito próximo do sentimento materno.

3.2.14 Influência externa da política na educação do campo

As influências externas da política no município de Campo Formoso, nos últimos quatro anos, têm deixado rastros de cinco alternâncias de poderes na ocupação do cargo de gestor municipal. Desta forma tem gerado sequelas e descontinuidade na política educacional como afirma a educadora entrevistada:

[...] nesses três últimos anos, o município andou passando por algumas dificuldades políticas e a gente não tinha a certeza de quem seria a nossa coordenadora no próximo planejamento, quem seria o nosso diretor, quem seria o nosso colega de trabalho, porque ficou aquele “troca troca”, por essa insegurança política, então ficava em um lugar depois em outro, e uma das desvantagens: a gente é penalizada e muito mais os alunos, [...]. (Pro II).

3.2.15 Vivências culturais

Os laços de amizade e confiança formados na educação da escola de Campo Frio, perpassaram por gerações, reconhecidas pelos adultos e crianças, que por vezes, fazem referências a professora de que os avós e seus pais foram seus alunos também, o que deixa um significado de que as vivências culturais em sala de aula formam, vínculos afetivos que marcam a história de cada família dessa comunidade como se pode observar nas fotos da figura abaixo em que mães, professores, alunos e funcionário trocam afetos encontros de confraternização.

Figura 20: Vínculos de participação cultural, afetiva e pertença. Professores, alunos, mães, funcionários e comunidade.



Fonte: arquivo da autora.

Outrossim, as lembranças carregam tons de sentimentos prazerosos do fazer pedagógico que os reportam às brincadeiras da infância através dos laços culturais que contribuem na formação de um cidadão crítico e participativo, como se percebeu nas entrevistas e em outros momentos da pesquisa, pois este lastro cultural permite um enraizamento fundamental à construção de uma prática pedagógica inovadora.

[...] uma época os alunos da noite eram os pais dos alunos do dia e a gente juntava, eu era a mesma professora, a gente fazia brincadeira de reisado, brincadeira dos tempos dos pais quando crianças realizavam as festas juninas, as crianças apresentavam músicas, eles jogral, a gente ensaiava poesia, fazia brincadeiras e participava com os pais que eram alunos da noite deixaram as lembranças e que eu participei da história de vida deles, pra mim foi marcante porque fica as lembranças tanto nas fotos, quanto em mim, a amizade. (Pro II).

3.3 Dados das Entrevistas com a Gestão (Direção e Coordenação Pedagógica) da Escola na Comunidade de Campo Frio.

Foram realizadas duas entrevistas, uma com diretor das escolas isoladas da região de Caraíbas, que se inclui a Escola José Manoel de Carvalho da comunidade de Campo Frio, e com a coordenadora pedagógica dessa escola. Então, visando resguardar a identidade dos entrevistados, foi atribuído a cada gestor um código com a letra G (gestor) seguida do numeral 1, e a letra G (coordenadora) seguida do numeral 2.

Na análise dessas entrevistas, foi possível identificar as seguintes categorizações a serem consideradas: 1) distância e isolamento. 2) gestão de classe e processo de ensino: dificuldades e desafios 3) articulação escola e comunidade. 4. Processo de Aprendizagem e Avaliação 5) Categoria Interação gestão/comunidade/escola. Portanto, serão apresentadas nessas categorizações dissertativas, as relações entre as situações ligadas aos fatos e aos pensamentos desses atores detectados durante a aplicação das entrevistas.

3.3.1 Distância e isolamento

Os relatos da gestão, foram expressos com ares de muita ansiedade e insegurança, devido o reflexo da alternância política, por estarem nesse cargo político de confiança há apenas seis meses e por enfrentarem dificuldades em consequência dessas contingências. No caso do G 1, que administra sete escolas no campo com sala multisseriada, tem graduação em

Educação Física e sem especialização na área de gestão; e a G 2, é professora efetiva e coordena quatro unidades escolares, todas isoladas com sala multisseriada, localizadas ainda, na região árida de Caraíbas em Campo Formoso, conforme depoimento:

É um trabalho árduo, porque quando você é diretor de várias escolas, primeiro você não consegue dar atenção necessária que aquela escola precisa. Segundo, pelo fato de ser multisseriada que mais complicado, [...] Principalmente, a distância entre as escolas, no sentido que o diretor não é específico de uma escola, a dificuldade é enorme, como diretor, hoje estou à frente de sete escolas [...] e não tenho como estar em todas pela dificuldade de transporte[...] (G1).

Desta forma, a G 2 manifestou certa resistência e antes de aceitar esta entrevista mostrou-se apreensiva durante a sua aplicação, devido a alternância política que reflete seu pouco tempo neste cargo político, apesar de ser concursada e ter dezessete anos entre professora e diretora ao afirmar:

De coordenação tenho seis meses [...] comecei a me situar no Projeto Político Pedagógico e no Regimento da escola, só que não existe ainda, estamos em construção. (G 2).

3.3.2 Gestões de classe e processo de ensino: dificuldades e desafios

Com relação à gestão de classe multisseriada, foi expressado algumas dificuldades e desafios no que diz respeito às suas concepções quanto à essa proposta pedagógica ao afirmarem que:

[...]. Também acho que você levando essa quantidade de informação cria uma dificuldade pra que essas crianças todas juntas assimilem vários assuntos. Veja bem, como uma criança está entrando na escola, e ela está ouvindo assuntos ligados ao 5º ano, ao 4º ano. Daí eu acho uma dificuldade muito grande, uma disparidade de informação pra que essas crianças assimilem [...] (G 1).

A dificuldade logo no início quando fui professora e também agora, eu percebo no trabalho dos colegas que também é meu, eu percebo que é muito difícil porque, imagine só, já não é fácil educar, ensinar para alunos de uma série só e imagine uma sala com três ou até às vezes quatro séries em uma única turma [...] por exemplo, um assunto, um conteúdo, por exemplo matemática, você tem que passar para os alunos, no início achei difícil [...] (G 2).

Ainda nesse contexto, é entendido que a dificuldade é muito grande e que as professoras são heroínas de estarem trabalhando com salas multisseriadas. Diante dessa visão,

é argumentado matizes de divergência sobre a multisseriação é uma circunstância especial para a escola do campo e que entre seus objetivos, se preconiza a valorização das vivências do cotidiano e a permanência do homem no Campo. Enquanto o G1 justifica "que a educação não tem preço" e contra-argumento de forma escorregadia e fugaz ao pontuar a multisseriação como uma condição da política econômica educacional e ao particularizar e ressaltar como um trabalho difícil, deixar implícito o valor e a dignidade da escola urbana que:

Educação não tem preço, não deveria ter preço, esse modelo é extremamente econômico, onde os governantes acham que colocando uma escola dentro da comunidade ele vai economizar com transportes, ele vai economizar com uma série de fatores, que é muito mais barato levar um professor para comunidade do que ele pegar uma quantidade de alunos e trazer para uma escola decente, digna para que eles tenham um ensino realmente de qualidade [...] (G 1).

Diante dessa linha de pensamento são questionados sobre o que eles têm realizado como gestores para minimizar esses desencontros pedagógicos afirmados por eles sobre as escolas com salas multisseriadas no campo. Na argumentação do gestor percebe-se um tom de desafio ao se apoiar na divagação e ao deixar margem interpretativa de descrença e alheio à proposta pedagógica de multisseriação. Nesse contexto, deteve-se enfático às reuniões com a gestão e com a comunidade, enquanto que a coordenadora foi mais providente, apesar de não estender-se na discussão ao afirmarem:

[...] tem feito várias reuniões, tanto com a comunidade, quanto com os professores, coordenadora, secretária de educação para tentar ver um modelo diferente, um modelo onde você adéque cada tipo de planejamento para sua comunidade, que não se pegue um mesmo modelo [...] por exemplo, em Campo Frio é o mesmo para Lages dos Negros. Eu acho que são realidades diferentes, até porque o município de Campo Formoso é muito grande e não se pode mais continuar com esse modelo que é proposta pela Secretaria de Educação. (G1).

A gente segue aqueles Parâmetros Curriculares, e desde o início quando comecei a coordenar incentivei e levei proposta e material para fazerem o plano de curso, depois destrinchar o plano de unidade de acordo com a realidade de cada comunidade escolar [...] os planos são elaborados por elas, através da proposta do município que tem realizado projetos voltados principalmente à educação do campo multisseriada, e levamos para os professores sugestões nos planejamentos e de acordo com essas sugestões elas vão adequando à realidade comunidade escolar. (G2).

3.3.3 Processo de aprendizagem e avaliação

Quanto às afirmações sobre a questão do processo de aprendizagem, o diretor não estava seguro ou não tinha conhecimento suficiente para informar, e com parecer um tanto ambíguo, sobre a avaliação, informou que são individuais. Enquanto que a coordenadora tenha apresentado uma fundamentação concisa e mais dentro da realidade prática como se comprova o pensamento em sua fala:

[...] as salas são multisseriadas, mas de qualquer forma a gente orienta os professores a trabalhar de forma grupal, [...] e a professora vai destrinchando o seu conteúdo de acordo com a série [...] de uma forma coletivamente, um ajudando o outro na questão do conhecimento, passando as experiências um para o outro, eu acho muito interessante esses momentos [...] De uma forma geral eles se ajudam, tem aqueles alunos que às vezes não quer na questão de individualismo mesmo. A avaliação é processual e contínua, o professor avalia tanto a parte quantitativa como a qualitativa [...] sempre tem que ter a nota, para as atividades realizadas do dia-a-dia, os trabalhos em grupo, os trabalhos individuais, trabalhos que são realizados em casa, e também a participação e assiduidade que é a qualitativa, do aluno e sempre tem a avaliação final, em cada unidade. (G 2).

3.3.4 Interação estabelecida entre gestão/comunidade/escola

Diante do que foi assimilado nas observações e na leitura das falas dos atores da gestão entrevistados, percebeu-se que a comunidade tem uma consciência cidadã para mobilização social diferenciada das outras comunidades. Pois a escola é considerada um bem de maior valor o que foi observado nas reuniões, manifestos de sentimento, revolta e desolação, tanto pelos pais como por alunos, devido ao estado físico dessa unidade escolar pelo descaso da falta de manutenção. Nesse sentido há uma consciência cidadã das famílias com a escola, tanto quanto no acompanhar aprendizagem dos filhos e pela presença às reuniões. Assim, é expresso conforme afirmação:

Realmente a comunidade dá muito valor a escola multisseriada tem uma aceitação muito grande porque as professoras e nós diretores temos um contato direto com a comunidade. [...] Esse valor vai desde o fato do pai e a mãe estarem todos os dias presentes na escola levando seus filhos, no comprometimento nas reuniões. Está havendo nesse momento em Campo Frio uma mobilização dos pais no sentido de que a escola está necessitando de uma reforma, então o que nós fizemos várias reuniões com os pais, já que o Poder Público não deu a sua contrapartida que seria uma reforma decente pra escola, com isso ficou decidido que nós iremos fazer a reforma da escola, o município vai entrar com os materiais e os pais engajaram deles mesmos fazerem a reforma. Então houve uma mobilização. (G 1).

É nesse quadro particular, de interação estabelecida entre comunidade/gestão/família/escola, desse loco de pesquisa em Campo Frio, que inspirou a gestão promover uma integração de todas as escolas isoladas das comunidades mais próximas como forma de aproximar e fortalecer esse laço de pertencimento cultural, conforme figuras 22 e 23, na sequência, a fala do entrevistado:

Figura 21: Interação social e fortalecimento dos sentimentos de pertença cultural das escolas isoladas multisseriada do campo, da região que está inserida à escola de Campo Frio.



Fonte: arquivo da autora.

Figura 22: Evento cultural junino com a participação do diretor, coordenador, professor, aluno e comunidade.



Fonte: arquivo da autora.

Houve uma integração. Hoje eu estou tentando cada vez mais aproximar as comunidades. Porque Campo Frio, Caraíbas, Olarias são comunidades muito

próximas, então já que estou a frente dessas escolas, estou procurando fazer com que essas comunidades cada vez mais estejam juntas, porque com isso elas estarão mais fortes. Nós tivemos agora no São Pedro de Carafbas, onde junta-se todas as comunidades, Campo Frio veio participar da nossa festa junina. Acredito que cada vez mais essas comunidades conversando, os pais dos alunos se interagindo, eles vão conseguir construir comunidades mais fortes. Então é isso tentando-se fazer Campo Frio e as escolas mais próximas. (G 1).

3.4 Dados Da Entrevista dos Representantes da Comunidade

Foram realizadas três entrevistas com representantes da comunidade de Campo Frio como: Presidente da Associação; Catequista de crianças e animadora do grupo de jovens da Igreja Católica; e um Membro da associação que também é agente de serviços gerais e liderança da escola.

Para fins de citação dos sujeitos entrevistados e em respeito ao direito do sigilo e não divulgação de identidades, os atores estão codificados com as iniciais do seu grupo social seguindo da numeração serial: Rep 1 - Rep 2 e Rep 3.

Na categorização de análise dos dados das entrevistas, foram encontrados seis aspectos para melhor compreensão, assim definidas: 1) interação gestão/comunidade/escola; 2) contribuição de aprendizagem; 3) atuação profissional em sala multisseriada; 4) estrutura física escolar multisseriada: função econômica; 5) vivências cotidianas do campo; 6) escola possibilidade de mudança.

3.4.1 Interação gestão/comunidade/escola

É consenso dos representantes a afirmação de que há uma interação positiva que conota uma preocupação das famílias com escola, principalmente, com a aprendizagem dos alunos em adquirirem conhecimentos para o desenvolvimento dos filhos, bem como um efetivo envolvimento da comunidade nos eventos realizados pela escola. Como se observa na fala:

A relação é que todos fazem parte da escola, os pais procuram a escola para matricular os filhos e acompanhar a professora nas reuniões. Se relacionam muito bem com os pais e com a comunidade. Assim, nos eventos que fazem,

elas chamam o pessoal e participam. É uma relação ótima entre as duas e o pessoal da comunidade. (Rep 1).

Nessa mesma perspectiva, apresentaram contundências ao confirmarem que as mães são sempre convidadas pelos educadores, ao enfatizar a boa relação com a comunidade". Sobre o desenvolvimento de Projetos fizeram alusão ao de Leitura realizado durante um mês, e no final houve uma interação com a comunidade. Também fizeram menção à uma atividade marcante escolar, voltada para o meio ambiente com plantação de árvores, e a efetiva participação da comunidade e que o Rep. 3 relatou esse um fato muito nostálgico, conforme sua fala e figura 24:

[...]foi um ponto chave, a plantação de árvores realizada pela escola e a comunidade. Inclusive, há uma árvore plantada em frente à escola, por um Senhora codinome Dalva, que já faleceu e que ficou como um marco no local quando todos passam apontam para o pé de árvore da Dalva', que era uma ex funcionária da escola, ficou marcado não somente para escola como para comunidade". (Rep. 3).

Figura 23: “Pé de árvore da Dalva”. Pau Brasil desfolhada no verão do semiárido.



Fonte: arquivo da autora.

E com referência à significa participação da associação/comunidade/pais/escola no planejamento pedagógico, todos foram enfáticos na afirmação de que são realizados “individual, entre elas”. Não tem envolvimento com a comunidade, pais ou alunos, que a participação da Associação foi através de ofícios para reivindicar um fogão que foi concedido e a reforma da instituição que não foi deferida. Este mesmo funcionário da instituição escolar, afirmou criticamente, que os pais enquanto participativo nas reuniões, também jogam muita responsabilidade para escola e deixam de assumir seu papel.

É assegurado nos discursos dos representantes sociais a grande contribuição da escola multisseriada do campo na aprendizagem dos alunos de formar exemplar. É uma retórica bem perceptível que se retrata em exemplos vivos na comunidade, conforme suas falas:

Inclusive se percebe na igreja durante o catecismo dos pequeninos, que as crianças são bem alfabetizadas e nos grandes grupos de jovens com as apresentações de leituras, é uma aprendizagem que eles trazem da escola para igreja [...] Vários alunos daqui saíram alfabetizado e foram para Poços e Campo Formoso e passaram de ano direto em outras escolas [...] Meus dois filhos foram alfabetizados aqui e um já é oitava série e a outra sétima série e nunca perderam de ano lá fora. (Rep. 1).

Eu já estudei nessa escola quando era menor na alfabetização, e quando eu fui estudar na cidade eu vi que era a mesma forma que ensinava muitas coisas parecidas. Tem a mesma qualidade, da mesma forma que uma professora ensina para uma série só. (Rep. 2).

Digamos que de 1 a 10 eles estão 8. Estão aprendendo 80%. Não se dedicam a atenção toda para uma série. Não que o professor não se esforce, mas às vezes o aluno vacila um pouquinho, não tem como absorver os 100%. Essa questão dos 20% não é o professor. Professor faz o que pode, sempre cobra. Esses 20 %, são dos alunos que deixam de aprender porque conversam e relaxam e pela falta de atenção. (Rep 3).

3.4.2 Atuação do profissional em sala multisseriada.

É consenso a visão dos três representantes de que a multisseriação dificulta a atuação do professor para uma aprendizagem uniforme em sala, e que essas condições também afetam o trabalho do profissional para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Apesar dessa visão, há uma preocupação coletiva em sugerir mais um profissional como forma de suprir tais dificuldades. Diante desse aspecto, há um sentimento de apreensão e admiração sobre a desenvoltura dos professores, que denominam de criatividade ou atuação criativa, além de destacarem a paciência e o compromisso das professoras. Desta forma, o Rep 2, fez uma leitura de que a classe multisseriada provoca uma confusão mental nos alunos na questão da aprendizagem, embora ressalte que o trabalho do professor é muito criativo ao afirmar que:

Então, cada série em sua sala seria melhor para eles, não faria confusão na mente. O que mais me chama atenção é a criatividade que elas têm de trabalhar com as crianças no sentido de não prejudicar os outros, pelo motivo de ser "multisséries". [...] Então, eu acho assim, que a forma que trabalhar com eles me chama atenção [...] um professor dar conta de várias séries ao mesmo tempo tem que ter muita paciência, tem que ser muito criativo como é o caso delas. (Rep 2).

3.4.3 Estrutura física escolar multisseriada: função econômica

Com relação à estrutura física, a escola possui um espaço físico pequeno e inadequado e que a proposta de multisseriação para esferas públicas tem uma função econômica, conforme manifestaram:

Para eles eu acho que economiza mais. Não tem gasto para construir mais escolas, colocar outros professores. Agora para comunidade e para vida das crianças não [...] E que essa escola só recebe verba que vem da prefeitura. (Rep 3).

3.4.4 Vivências do cotidiano do campo

Para os representantes, a escola aproveita todos os valores do cotidiano, as manifestações culturais e religiosas para vivenciar em sala aula, e que são levados pelos alunos para que esse aprendizado seja também trabalhado com as famílias, ao afirmar o Rep 1:

A festa do padroeiro, é em julho dia 26, a gente faz festejos na igreja no domingo durante três noites. Tem a noite da catequese, tem a noite do grupo de jovens. Em algumas matérias elas fazem [...] foi construída algumas hortas, ensinava os meninos a fazer germinações de plantas, de grãos, para eles aprenderem. Nem tudo. O feijão e o milho, fizeram o trabalho. Os pais plantam direto e a cebola e batata aqui não tem plantação. Porque tem região que não dá, aqui mesmo não dá. (Rep 1).

[...] tipo a educação, a forma de tratar o outro, não falar palavrões. Eles têm uma educação exemplar e colocam em prática no dia-a-dia. Eu lembro que cada aluno levou uma sementinha para plantar na escola, tipo fazer um reflorestamento, isso é um incentivo às crianças e levaram para casa e os pais plantaram. (Rep 2).

3.4.5 Escola possibilidade de mudanças

Durante a observação participativa foi constatado o cuidar afetivo com a escola e principalmente com os alunos pelo Rep 3, o que é apresentado nos seus relatos através de diálogo motivacionais e escuta para levar o aluno a estudar, ao enfatizar como único meio de atingir o objetivo de transformação social, e que só acontece através da escola. Em contraposto, manifesta um ceticismo da educação no campo, que segundo ele, ao orientar o

aluno interpela se ele quer ser igual ao pai, isso o levaria à permanência em sua localidade, visto que, na percepção do Rep 3, é uma decisão não muito promissora, conforme afirmação:

Quando você crescer vai querer ser igual a seu pai? Vai continuar a trabalhar no campo? Por exemplo, Campo Frio a cultura é agricultura e Baixo do Umbuzeiro é sisal. Sempre se trabalha essa cultura, mas sempre incentivam a proceder nos estudos para não ficar preso no que os pais vivem hoje. Estava falando para meu primo que não brinque na escola, se esforce e quando chegar o fim de ano será aprovado, e desaprovado o ano ficou perdido para ele. Enfim, nós incentivamos, porque no futuro sentirá falta do estudo de qualidade que deixaram a desejar. (Rep 3).

3.4.6 Dados das entrevistas de mães e pai

Para fins de citação dos sujeitos interessados, em respeito ao direito do sigilo e não divulgação de identidades foi codificada, cada ator entrevistado com as letras iniciais de seu grupo seguindo-se aleatoriamente a numeração serial. Exemplificando as mães receberão os nomes de M1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e PAI 1, para o único pai que se disponibilizou conceder essa entrevista.

Os resultados das entrevistas far-se-á uma descrição das falas sem maiores sistematizações. Outrossim, é apresentado um quadro descritivo e que permitiu identificação categorias analisadas a saber: 1) interação escola/comunidade; 2) anseios: reforma do espaço físico escolar; 3) manifestação cultural/religiosa/agrícola e; 4) contribuição da escola multisseriada. Dessa forma segue a exposição dos elementos que se destacaram em cada categoria contidas na narrativa das entrevistas.

3.4.7 Interação gestão/escola/comunidade

Segundo os discursos das nove mães que se disponibilizaram às entrevistas e que residem nas comunidades de Campo Frio e Baixa do Umbuzeiro, deixaram claro que não há uma participação da comunidade na gestão dos planejamentos pedagógicos. Embora, foi possível perceber a união dessas comunidades pela preocupação e zelo com esse espaço educativo, apresentando expressões representativas de um sentimento de cuidado e vigilância contra o vandalismo, demonstrando o grande valor que dão a esse patrimônio público educacional e o grande respeito à prática pedagógica da professora. Portanto, foi perceptível a

interação comunidade/escola, pois além de ser a única mais perto da região, também por apresentar resultados positivos na educação e na aprendizagem das crianças. Conforme as falas dos atores entrevistados:

As professoras são legais e quem fica para fazer a merenda também, que é o zelador, a pessoa se sente mais segura... não fica agoniado, aqui é melhor. Eu acho que o jeito que ela ensina, a hora certa de brincar, a hora de estudar, não força a estudar, deixa que eles mesmos vai “influindo” o conhecimento. (MÃE 5).

Chama a atenção sobre a união dos colegas tanto da Baixa do Umbuzeiro que não tem brigas com os daqui, entre eles mesmos. A gente está chateada por causa da escola que está com poucos alunos e ficam falando que os alunos vão sair daqui para outra escola, para outro povoado, é chato porque o que temos aqui é a escola, se fechar vai ficar faltando alguma coisa, a comunidade é pequena e a única escola que tem fechar... A gente não quer. (MÃE 7).

3.4.8 Anseios: reforma do espaço físico escolar

A comunidade manifestou uma grande insatisfação com o aspecto da estrutura física da escola, pois segundo as entrevistas, já fizeram mobilizações e várias reivindicações à gestão municipal, com a finalidade de se realizar no espaço físico escolar, uma manutenção com ampliação de mais uma sala. Pois, há um risco iminente dessa construção ruir num momento em que os alunos estejam em sala, conforme foi observado e comprovado nas falas de revolta e apreensão das mães que afirmam:

Antes era uma boa escola, está precisando de uma reforma, faz medo. Está a ponto de desabar em cima das crianças [...] Principalmente o teto. (MÃE 4).

Fizemos um monte de coisas, abaixo-assinados para prefeitura [...] já veio gente aí, e o prefeito disse que está sem dinheiro para fazer isso, para fazer aquilo, aí não resolve nada. (MÃE 5).

[...] a gente corre atrás e não está conseguindo, fora isso está ótimo. O cuidado que nós queremos é a reforma da escola [...]e é só promessa, só querem esse negócio de pintura, e pintura nós não queremos, nós queremos a reforma completa, pra mais tarde não acontecer uma tragédia. (MÃE 8).

3.4.9 Manifestação cultural, religiosa e agrícola

Com referências as manifestações culturais nas comunidades que fazem parte de Campo Frio, afirmaram a existência de festividades religiosa da padroeira, Senhora Santana,

reisado e festejos juninos, outras contrapuseram tais afirmações, talvez por omissão, por dificuldades de entendimento ou por a maioria não ter conhecimento pelo baixo grau de instrução, segundo suas falas:

Só mesmo da igreja Católica, essa festa do padroeiro, Senhora Santana [...] tem o dia da missa e último dia tem a festinha com banda musical. (MÃE 6).

Tem os festejos da localidade, das padroeiras, tem o Reisado e sempre vem para aqui, da Lagoa da Roça, Água dos Passos, até de Poços. (MÃE 7).

Em relação à cultura agrícola nessa comunidade e vivências nas escolas, afirmaram que elas são esporádicas e que a cultura agrícola da região, segundo a fala do único PAI 1, esposo da MÃE 5, resolveu dar a sua opinião, apenas nesse aspecto, ao declarar que antigamente se cultivava a mandioca, mas atualmente, quase ninguém sobrevive dessa cultura agrícola, que basicamente a comunidade vive só da criação de animais, (caprinos, ovinos, suínos etc.) ou trabalhando em empresa pública (prefeitura) ou privada e outrem ainda, são obrigados a migrarem para outros Estados, quando não conseguem trabalhar em seu próprio município ou Estado. Conforme declara:

[...] aqui nesse povoado antigamente se cultivava a mandioca, mas hoje ninguém basicamente sobrevive mais dessa agricultura, é mais nas firmas e prefeitura, é o modo de ganhar o pão. Tem a migração, a gente sempre viaja para outros estados quando não há gente trabalho por aqui. A agricultura mesmo não, só criação de animais, mas do manejo da terra não tem mais, só para consumo mesmo... No que se refere a influência da escola sobre os alunos pra permanência no município, mesmo que a escola mantenha um maior suporte possível educacional para instruir as pessoas à agricultura, o município não tem projeto, não pode dar o apoio para todo mundo ficar aqui, porque o município é muito grande [...]. (PAI 1).

3.4.10 Contribuição da escola multisseriada

Quanto às contribuições da escola no desenvolvimento do filho, as mães afirmaram que há uma mudança no seu pensar e no agir dos alunos, considerando uma aprendizagem que atende as necessidades do seu bem viver na comunidade. Conforme declarações:

Tem coisas que a professora fala lá e eles chegam aqui falando o que não pode fazer, por exemplo, chegam dizendo que a professora falou que não pode jogar lixo na rua, antes de almoçar e jantar tem que lavar as mãos, um monte de coisas." (MÃE 2).

Ajuda, principalmente no respeito. Tem meninos quando vai estudar é um menino rebelde, quando chega já é mais educado, mais compreensivo. (MÃE 4).

Quanto a contribuição das mães na aprendizagem dos alunos a maioria afirmou que enquanto eles não adquirem autonomia, elas estão sempre presentes e aquelas que não têm instrução, solicita dos irmãos de séries mais avançadas para orientarem os mais novos no estudo e nas atividades que trazem da escola para fazerem em casa, conforme declarações:

O que a professora passa, ela deu um livrinho, um caderninho que vêm as tarefinhas e eu ajudo sempre a fazer. (MÃE 6).

Quem ajuda mais é minha menina, como estudei pouco eu não tenho uma boa leitura, ela tem e ensina ele. Conta eu sei mais na cabeça, ontem ensinei um pouco ele e o resto foi o pai. (MÃE 8).

3.5 Análise de Dados da Aplicação do Mapa Mental

Para fins de citação dos sujeitos interessados e, em respeito ao direito do sigilo e não divulgação de identidades cada ator foi codificado com as letras das iniciais de seu grupo seguindo-se aleatoriamente a numeração serial, a exemplo da aluna A1 e A 2.

Os resultados das entrevistas foram apresentados em dois momentos: no primeiro momento foi realizada a descrição dos elementos contidos nos desenhos sem maiores sistematizações; Outrossim, é apresentado um quadro descritivo que permitiu a identificar as categorias analisadas a saber: 1) como é a sua escola 2) como é a sua sala de aula, em que você estuda; 3) como é o lugar e a comunidade em que você vive. Dessa forma segue a exposição da importância desse instrumento, o processo de aplicação e os elementos que se destacaram na leitura dos desenhos em cada categoria que estão contidas na narrativa.

Esse instrumento tem sua importância nessa etnopesquisa porque objetiva identificar atitudes, privilegiando-se os conteúdos disponibilizados no desenho, pois é apropriado para pessoas simples e que tenham dificuldade de verbalização, de explanação lógica e de longas ideias. Assim, adéqua-se às crianças, operários e pessoas com pouca instrução intelectual que desta forma, auxilia o processo de exteriorização criativa, e a excitação da consciência do conhecimento silenciado pelos atores sociais e/ou, indivíduos e grupo. Nessa lógica, os atores sociais e/ou objetos dessa etnografia reescreveram os significados marcados pelos sentimentos experienciados, o que possibilitou informações do seu espaço interior como ser

social, individual e interativo, através de imagens simbólicas em desenhos gráficos com base em palavras e imagens centrais e/ou principal, que determinaram a importância, o valor e crença do mundo que cerca esse grupo de estudo.

Esse instrumento foi aplicado no dia 18 de setembro 2015, aos alunos dos turnos matutino e vespertino, totalizando 23 crianças que estudam na escola multisseriada Manuel José de Carvalho. O procedimento da aplicação aconteceu a partir da junção das mesas escolares em forma retangular com as cadeiras em seu entorno. Com todas as crianças sentadas, foram colocados no centro, vários lápis e pilotos em cores. Cabe ressaltar que as régua e as borrachas foram solicitadas pelos próprios alunos pontuando o significado de busca da perfeição.

Figura 24: Aplicação do mapa mental.



Fonte: arquivo da autora.

Depois foram explanadas orientações rápidas, sucintas sem complicações sobre o que iriam desenhar. A seguir foi dada uma folha de papel A4 para que iniciassem o primeiro desenho com base em cinco perguntas contidas das palavras chaves: ambiente escolar e comunidade. Com a conclusão de todos os três primeiros desenhos foi dado um intervalo de 30 minutos para descanso e merenda. Com retorno de todos os alunos e bem acomodados, foi iniciada a nova construção de mais dois desenhos para conclusão da aplicação desse instrumento mapa mental.

A seguir os desenhos nas figuras 26 e 27, que foram analisados para identificação dos elementos, ideias ou representações que emergiram das percepções dos alunos da escola de Campo Frio, objeto de estudo dessa pesquisa. Antes de se iniciar os trabalhos percebemos que

alunos do período matutino estavam muito apreensivos e ansiosos, pois acreditavam que seria uma entrevista gravada e filmada. Após explicar os procedimentos, eles ficaram mais tranquilos e aquela preocupação foi centrada no desenho de uma escola perfeita, inclusive foi verbalizado por uma aluna A1 que “a escola era feia, mais não iria desenhar com os buracos nas paredes, iria desenhar ela bem bonita”.

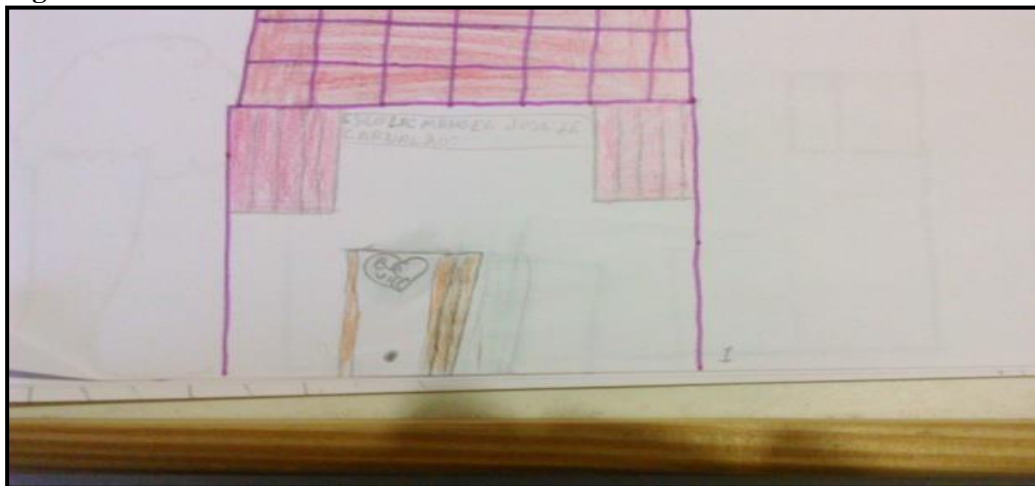
Manoel José de Carvalho está escrito na fachada,
É o nome do meu prédio escolar,
É linda mesmo de porta fechada
Tem um parquinho onde gosto de brincar
Nessa escola eu estudo, e aprendi amar
Com a professora que nos dá boa educação
Para estudar com prazer e muita paixão

Figura 25: Desenhos dos alunos do turno matutino 3º e 4º ano - “Minha escola, minha paixão”



Fonte: arquivo da autora.

Figura 26: Alunos do turno matutino do 4º e 5º ano. - “Amo minha escola”.



Fonte: arquivo da autora.

Foi observado que durante a aplicação dos desenhos eles se esmeravam em querer mostrar uma escola perfeita e acolhedora e que gostam de estar, mesmo com todas as dificuldades encontradas na infraestrutura. Todos eles demonstraram ter uma compreensão da necessidade de manutenção e reforma, e consciência de que os pais estão empenhados na busca de melhoria desse patrimônio público. As formas arquitetônicas mais apresentadas nos desenhos da escola, frontal, triangular e retangular, muito colorida e com uma área de lazer exuberante de muita alegria e vivacidade no colorido, como um local muito prazeroso.

A maioria dos desenhos apresentou uma escola com muitas grades de ferro e com o detalhe do cadeado e entre outros desenhos apresenta-se em forma de coração. Pois, a escola durante as aulas permanece com o portão fechado, devido à falta de uma construção protetiva entorno desse espaço educativo. A área externa foi apresentada um elemento muito significativo para eles que é o parquinho e fica em céu aberto ao lado da escola; conforme afirmaram é lugar que mais gostam de brincar e consideram o melhor momento da escola, é a hora do intervalo e do lanche.

Os alunos de alfabetização do período vespertino desenharam uma escola colorida com a mesma arquitetura, mas de portas fechadas. A diferença é que apresentavam pássaros grandes e pequenos dentro da escola, pois durante a observação participante foi constatado ninhos de pardais entre a parede e o telhado com muitos dejetos e sobrevoando no ambiente de aula, o que simbolizou que eles fazem parte dessa unidade escolar.

Outros elementos curiosos e significativos, muito apresentado, foi o clima da região, a importância da chuva e o transporte escolar como dificuldade de acessibilidade à escola, pois necessitam fazer um longo caminho até a escola, e que foi verbalizado pelo A 2. Todos os desenhos apresentaram o parque com alegria no colorido e ainda foram apresentados valores da fé religiosa católica através do desenho da igreja que está construída ao lado da escola.

Minha escola é verde, cor da planta quando chove no sertão
 Tem o teto amarelo e do lado a árvore do passarinho
 Também têm um parque e a igreja para dar proteção
 É assim a minha escola que amo e zelo com carinho
 O sol daqui é amarelo e muito quente na ida pra escola
 De volta para casa, a lua segue o carro e ilumina o caminho
 Às vezes, muito cheia ou com cara de lua nova

Figura 27: Alunos do turno vespertino do 1º e 2º ano. “Estudar é brincar” / “Eu, o Sol, a lua, e o carro pra escola”.



Fonte: arquivo da autora.

3.5.1 Dados dos mapas mentais: a representação dos alunos

3.5.1.1 Percepções da escola

Os dados aqui relatados sobre a simbologia da Teoria das Representações Sociais, apresentadas nos mapas mentais, mostram que os desenhos nem sempre retratam a coisa em si, mas trazem o imaginário, o desejável, aquilo que a criança, ao desenhar, gostaria que existisse. Desse modo, a importância da aplicação desse instrumento é estimular com palavras o imaginário para vir à tona as representações desenhadas dos arquétipos formados por eles, que foram investigados e analisados as correspondências da realidade e o imaginário (satisfações e desejos) norteados pelos objetivos dessa pesquisa.

Os alunos do período matutino encontravam-se muito apreensivos e ansiosos, pois acreditavam que seriam entrevistados com gravação e filmagem. Após explicar como seria, ficaram mais tranquilos e a preocupação passou a ser em desenhar uma escola perfeita. Que inclusive, foi verbalizado por uma aluna A1, do turno matutino, residente na Baixa do Umbuzeiro: “não vou desenhar com esses buracos nas paredes, vou desenhar ela bem bonita”. Os alunos do período matutino, a maioria desenhou uma escola com grades, cadeados, e a parte externa com o parquinho ao lado da escola, no qual afirmaram que é o melhor momento da escola, é a hora do intervalo; quando questionados, afirmaram ser pelas brincadeiras e pelo lanche.

Observamos que durante a aplicação dos desenhos queriam mostrar uma escola perfeita e acolhedora, uma demonstração do local que eles gostam de estar, mesmo com todas as dificuldades encontradas na questão da infraestrutura, pois eles têm uma compreensão da necessidade de reforma, e consciência de que os pais estão empenhados na busca da manutenção ou reforma da escola. Apesar dos desenhos apresentarem uma escola fechada, a maioria colocava uma escola prazerosa, colorida, com a área de lazer que mostra muita alegria e vivacidade.

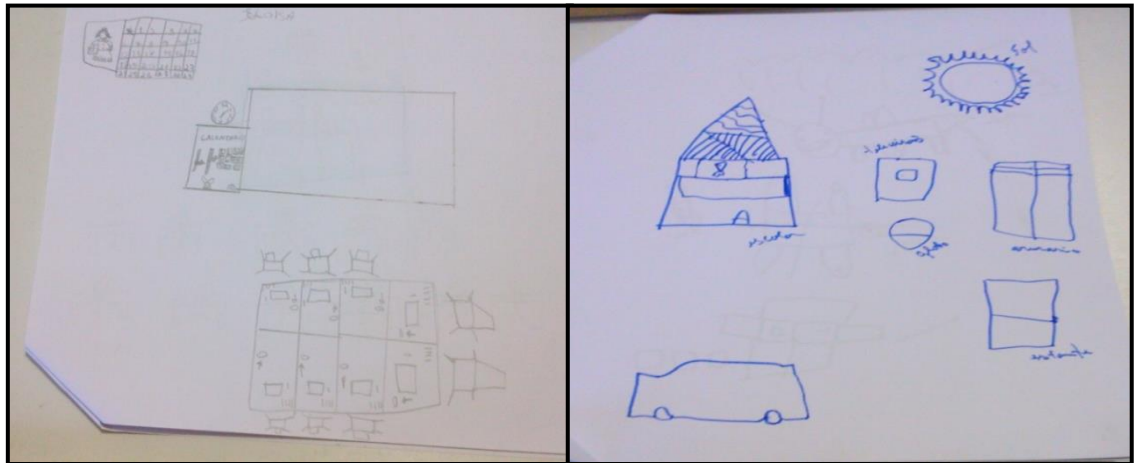
No período vespertino os alunos desenharam uma escola colorida, sempre com as portas fechadas, com pássaros dentro da escola, pois se percebe ninhos de pardais entre a parede e o telhado. Os maiores trouxeram os pássaros como parte da escola, que sobrevoam no recinto da unidade escolar; o clima da região e a importância da chuva, presentes em seus desenhos; a alegria do parque, a dificuldade de acessibilidade a escola, pois necessitam fazer um longo percurso até a escola e expuseram a questão religiosa através do desenho da igreja e de uma cruz.

3.5.1.2 Percepções da sala de aula

No Período Matutino, observou-se em seus desenhos que não expuseram a deterioração da sala, apenas verbalizaram uma preocupação em não apresentar os danos estruturais. Buscaram apresentar uma sala com as mesas unidas e a decoração motivacional pedagógica expostas nas paredes, principalmente aqueles que remetiam à aprendizagem de matemática e da leitura, as mesas juntas.

Minha sala de aula é pequena, mas é tudo muito legal.
Sentamos todos juntos para aprender com o par ou grupal
Na parede têm cartaz pedagógico e painel sensacional
E uma boa professora sempre presente para mediar
Bibite!! Bibite!! Vou no carro azul escolar
Pra minha sala da escola olhando o céu azul e sol a iluminar
Lá chegaremos para brincar e estudar
Com a televisão brinquedos e os livros das estantes
Mas o legal mesmo é o globo terrestre
Que viajamos e chegamos no mesmo instante

Figura 28: Desenhos dos alunos do 1º e 3º ano. “Aprendizagem Coletiva” / “Minha sala, um sonho azul”.



Fonte: arquivo da autora.

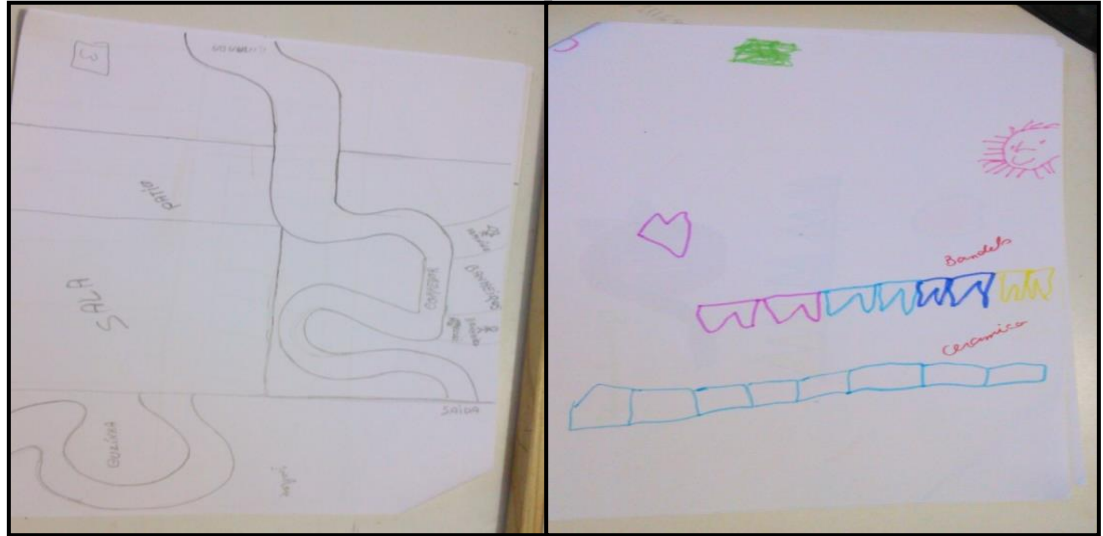
Também em alguns desenhos apresentaram uma sala fechada, a distribuição dos alunos enfileirados, outros separaram meninos e meninas e de costas para a professora. E a minoria desenhou a professora em pé perto da lousa. Os alunos do turno vespertino desenharam uma sala cheia de "coisas" empilhadas, como equipamento eletro e eletrônico, armário, estantes e caixas. Apresentaram também, a necessidade de claridade da sala, o transporte escolar, os passarinhos que ficam dentro da sala, a chuva que molha por falta de manutenção do telhado, como interferência do clima no ambiente educacional.

A maioria dos alunos tiveram dificuldades em desenhar a sala que gostariam de ter, a única preocupação era representar um ambiente escolar amplo "que fosse uma casa grande" e bem dividida, ressaltando a importância do sanitário masculino e feminino, um pátio coberto, para proteção no período do inverno e das chuvas torrenciais do verão que também impedem as brincadeiras no parque.

A minha escola desejada
 Tem um pátio grande para a gente correr e brincar
 Um corredor arejado com saída e uma larga entrada,
 Banheiro separado para menino e toda meninada
 Uma sala ampla, clara e muito ventilada
 Para que todo mundo possa na sala circular

Assim vejo a minha sala em meus sonhos azul e cor de rosa
 Com um piso azul-celeste de cerâmica e os raios de um sol rosa a iluminar
 Bem colorida cheia de bandeirola
 Com meu coração cheio de amor para dar
 É o meu sonho sonhado que irá se realizar.

Figura 29: Desenhos de alunos da Alfabetização e 5º ano. “Planta baixa de uma Escola Desejada” / “Escola alegre e colorida”.



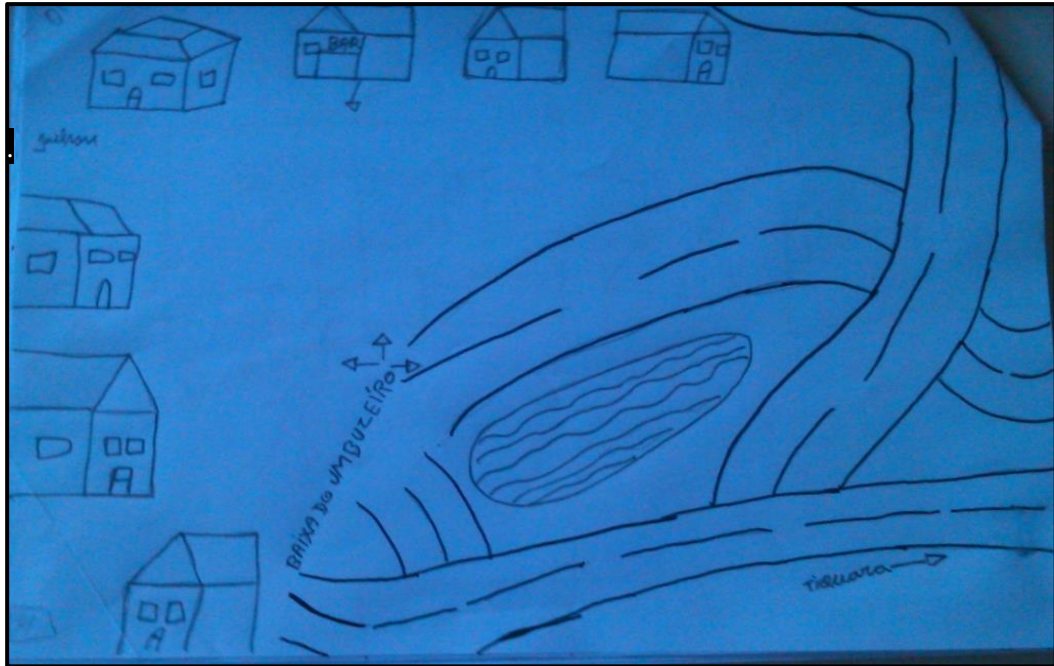
Fonte: arquivo da autora.

Já os alunos do período vespertino apresentaram o desejo de uma sala clara, com brinquedos, revestida de cerâmica no piso e bem decorada. E apenas dois alunos não conseguiram expressar nos desenhos como desejavam a sala de aula ideal.

3.5.1.3 Percepções da comunidade em que vivem

No período matutino a maioria desenhou sua própria casa próxima aos seus parentes como: avós, tios, primos e outros. Além disso, retratam jardins com algumas plantas nativas da região como cactos e alguns coqueiros perto das cisternas. Os alunos do período vespertino exteriorizaram uma representação do mapa geográfico da comunidade de Baixa do Umbuzeiro e da cultura local, como a casa de farinha, que remete a forma de sobrevivência, o bar que é a única diversão do povoado, a cisterna e a barragem pela necessidade de água e chuva. Pois, é uma região localizada no semiárido de convivência diária com a necessidade de falta de água potável.

Figura 30: “Planta baixa do Meu lugar” / “Planta Baixa da Comunidade”.



Fonte: arquivo da autora.

A Baixa do Umbuzeiro fica adiante da Tiquara
Comunidade sofrida com a seca do sertão
Quando chove a lagoa enche e vira piscina para meninada
Com a chegada da chuva os adultos vão ao bar para sua comemoração.

Outros representaram a única barragem com peixe, apesar de afirmarem "que lá não tem peixe, mas, que no desenho iriam colocar". Amostras de jardins e contatos com animais domésticos, além disso, as brincadeiras realizadas na comunidade como empinar pipas, e a necessidade de transporte que estão sempre presentes.

Na minha comunidade têm jardim e animais
Gato, cachorro, jegue e muito mais
A lagoa não tem peixe, mas meu desenho tem
Se você não acredita, vamos sonhar também
Solto pipa no sol quente, pois o vento me faz sonhar
Monto no meu jeguinho e saio a galopar
Como um cavalo preto alado e veloz a voar
Se você não acredita, é porque não sabe sonhar.

Figura 31: Desenhos dos alunos do 1º e 2º ano. “Meu mundo azul” / “Pipa verde ao vento”.



Fonte: arquivo da autora.

O capítulo seguinte traz a interpretação analítica dos dados coletados e os resultados que estão associados ao quadro teórico de Inovação Pedagógica que é a linha de pesquisa e os elementos que possibilitaram perceber elementos inovadores na escola Manoel José de Carvalho.

CAPÍTULO IV

4 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A interpretação dos resultados estão baseados nas seguintes questões norteadoras: a atitude do professor na função de mediador na construção de saberes, numa sala multisseriada nas séries iniciais. Nesse contexto, cabe ainda questionar: os procedimentos pedagógicos da multisseriação nas séries iniciais se continuam excluindo crianças que deveriam ter uma atenção prioritária por se tratar da educação de base? Como acontecem a interação e a construção de conhecimentos entre os pares de diferentes faixas etárias e séries numa mesma classe? Apesar de ser a única alternativa de viver na zona rural, e por se tratar de um espaço aberto à contextualização com forte presença da cultura local e regional é que se questiona como esses elementos perpassam as classes multisseriadas? Qual avanço e inovação se fazem presentes e constantes rumo a uma educação inovadora?

Para responder as questões norteadoras e atingir os objetivos propostos nessa pesquisa científica foram aplicados os instrumentos etnográficos de observação participante, diário de bordo, entrevista, e mapa mental que deram suporte na condução investigativa e aprofundamento do entendimento sócio fenomenológico, econômico e político que intervêm na escola multisseriada do campo desse objeto. Pois a importância interacionista oportunizada nesse estudo, foi possível identificar referenciais simbólicos e elementos representativos dessa comunidade de Campo Frio, durante o processo de pesquisa *in lócus* da escola Manoel José de Carvalho que apresentou desafios pedagógicos nas classes multisseriadas da educação básica do campo, no âmbito dos avanços da prática docente concernente à Inovação Pedagógica.

A partir da proposta de Lapassade (1977, p. 100), as instituições são consideradas espaço em que se ocasionam a formalização do “encontro social”, se estabelece o “campo da palavra” e ainda, conforme o autor, o processo que “⁸visa reconstruir a dialética que constitui o significado em nível de projeto da *autogestão*”, ou seja, informar e motivar os atores sociais e/ou grupo para um trabalho de protagonismo comunal identitário para uma tomada de

⁸ Tradução do Orientador do projeto, Paulo Batista Machado, Ph.D em Educação.

consciência e investir com ímpeto à consolidação da igualdade, de forma que promova continuamente, a ordenação do respeito aos direitos sociais.

Nesse estudo conceitual etnográfico, Lapassade (2005, p. 69), afirma que, “[...] a observação participante é a técnica fundamental da investigação etnográfica”. Diante desse aspecto etnometodológico, tem-se como finalidade uma densa e detalhada descrição de um estudo cultural disciplinado de um grupo com a potenciação do seu pensar e agir para apreensão e compreensão da natureza de sua realidade social.

Para interpretar os resultados obtidos nesta pesquisa durante a Observação Participante, outros recursos foram utilizados como as conversações, o Diário de Bordo e registros fotográficos. Foi observado na estrutura física escolar, principalmente, o aspecto de declínio, pela falta de manutenção que se apresentam nas paredes e nas janelas devido a infiltração, assim como, na cobertura em relação ao madeiramento que estão com as "terças" comprometidas. O que causa uma grande apreensão na comunidade, principalmente nas famílias com filhos matriculados, pois à iminência das chuvas torrenciais são ameaçadoras para ocorrência de um desmoronamento da cobertura. Mesmo apresentando este estado crítico na infraestrutura, não influenciam, negativamente nas práticas pedagógicas, pois as professoras utilizam meios criativos para dar um aspecto mais aconchegante dentro do ambiente escolar ao utilizarem uma decoração motivacional com cartazes pedagógicos e distribuição dos mobiliários para camuflarem a deficiência física.

No transcorrer deste estudo, foi constatado mobilizações da comunidade através de várias reuniões com a gestão escolar e intermediação de audiência com os administradores municipais, a fim tomar providências urgentes para manutenção da instituição educacional demonstrando envolvimento participativo de valorização desse patrimônio educativo que concretizou o senso de pertencimento coletivo desse patrimônio público que muito envaidece essa comunidade e assegura a continuidade da vida educacional das crianças dessa região de Campo Frio. Por isso, a liderança participativa de uma comunidade do campo está relacionada aos valores de cidadania absorvidos pelo sentimento de pertença com sua realidade, pois cabe destacar que “está muito relacionada com o processo de tomada de decisões que relaciona-se com a noção de liderança distribuída, com os valores da participação e da democracia. O processo de melhoria da escola implica o compromisso e a participação de todos [...]” (BENTO 2012, p. 63).

É importante destacar que esse divisor histórico na política educacional, está relacionado aos movimentos sociais organizados que realizaram conquistas fundamentadas nos direitos sociais, cujo princípio, era a construção de uma proposta política que atendesse as demandas do campo, priorizando os aspectos culturais, educacionais e as condições socioeconômicas. Participaram efetivamente desse processo de mobilização, os componentes do Movimento Nacional dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Movimento de Educação de Base para jovens e adultos (MEB), da Igreja Católica. Nessas circunstâncias os movimentos sociais deram força para se contemplar as suas propostas na educação do campo nos aspectos de identidade cultural como está expressa na afirmação de Arroyo de que “os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade”. (2007, p. 163).

Provindas desses movimentos sociais, a efetivação da educação de base se formaliza com a multisseriação para crianças, jovens e adultos que se constitui numa modalidade do primeiro segmento do ensino fundamental, entretanto, apresentou problemáticas na ação didático-pedagógica além de outros que impossibilitaram o progresso da educação rural, pois a proposta dessa educação não tinha instrumentos eficazes para evolução cultural, social do campesino, mas, promover o processo de sustentação da economia agrícola do Brasil.

Diante desse complexo processo de construção da escola multisseriada do campo no Brasil, constatou-se o desconhecimento de causa em particular, dos educadores que são natos e estão inseridos nas escolas do campo e também inscientes às demandas essenciais socioeconômica, cultural e educacional para o empoderamento dessa comunidade de Campo Frio. Nessa perspectiva, inclusive foi deprimente constatar esses descasos excludentes, além da incompreensão dessa cultura, do visto como “natural”, que ainda é muito presente e pouco trabalhadas nessa educação campesina e que urge uma implementação pedagógica focada na realidade que projete para a transformação social, assim como o pensar dos autores:

[...] A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação. Pensar em uma proposta de escola de campo, hoje, não é pensar num ideário pedagógico pronto e fechado, mas, ao contrário, é pensar num conjunto de transformações que a realidade vem exigindo, projetando para a escola (educação básica) nesse espaço social, neste momento histórico [...] (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999, p. 63 e 64).

As fortes relações entre escola-família representam colunas de apoio no fazer educacional para a construção do conhecimento em favor da aprendizagem dos alunos e do fortalecimento da expressão de pertencimento no seu contexto social. Assim, também foi constatado a demonstração vigorosa de valorização e preservação do patrimônio físico educacional, o religioso, os valores éticos e morais, que constituem os elos de base para a formação da comunidade de Campo Frio.

Os laços de amizade e confiança formados na educação da escola de Campo Frio perpassam por três gerações, reconhecidas pelos adultos e crianças, que estes frequentemente, fazem referências às professoras de que os avos e seus pais foram também seus alunos, o que deixa um significado de que as vivências culturais em sala de aula formam vínculos afetivos que marcam a história de cada família da comunidade. Outrossim, as lembranças carregam tons de sentimentos prazerosos do fazer pedagógico que os reportam às brincadeiras de infância.

Embora se perceba nas práticas pedagógicas em sala de aula, evidências culturais cognitivas de atenção à boa leitura e aos conteúdos matemáticos, que ainda persistem e refletem nuances das necessidades da escola ruralista para o homem do campo; conforme Appel (1989, p. 91): “a cultura do trabalho não é facilmente visível ao observador externo e, como nos estudos do currículo oculto, é preciso viver dentro dela para chegar perto de uma compreensão de suas sutilezas e organização”.

Ainda nesse contexto, acreditamos que devido aos valores e sentimento de pertença, sejam as causas do distanciamento da participação da gestão municipal educacional com a comunidade, principalmente na construção do planejamento pedagógico em que nessa interação educacional a comunidade não tem nenhuma participação, pois é realizado na sede do município quinzenalmente, com todos os professores das escolas do campo com sala multisseriada e unisseriada fugindo de um contexto de quebra de paradigma.

Nesse contexto, se justifica a denominação da escola de Manoel José de Carvalho, segunda as falas das professoras já é uma demonstração desse elo, pois é uma homenagem a um membro da comunidade, representante político, grande fazendeiro da região muito conhecido e que "o povo aceitou o seu nome por ser uma pessoa do lugar, que trabalhou em benefício desse lugar.

Foi interessante observar no semblante das professoras, o sentimento prazeroso de trabalharem nessa comunidade de Campo Frio, principalmente porque a "clientela" escolar e as famílias são muito presentes. Como somatório de representação desse elo, às vezes a comunidade confunde as distâncias sociais entre a instituição escolar e a sua instituição familiar pois, comumente estão a cometer equívocos de atos invasivos diante da autoridade educativa do professor em sala de aula; que são atribuídos aos laços de parentescos devido ao forte vínculo de doação do terreno da escola.

Ademais, quando a escola foi implantada na comunidade as mães não quiseram matricular os alunos porque não gostaram do trabalho pedagógico e da postura social da primeira professora anterior, o que se interpreta uma descrença na unidade escolar do campo, um pensamento preconceituoso, um lampejo de desconfiança ao sistema político educacional, devido ao senso crítico muito aguçado dessa comunidade, que diante desse conflito sobre "rural", e em face de uma escola urbana que se implantava "dito rural" em alternância, mesmo assim transferiram os filhos dos anos 1º ao 5º, o que causou um esvaziamento da escola dessa comunidade.

Diante desse fato, a professora que permaneceu, ficou com o desafio de solevantar a reputação escolar com poucos alunos do infantil e alfabetização, o que com muita determinação e um trabalho compromissado, conseguiu resgatar de forma impactante a boa aprendizagem na alfabetização e que repercutiu em toda região de Campo Frio, surpreendendo, principalmente àquelas mães que mais duvidaram do ensino da escola e que haviam transferidos seus filhos para a escola da cidade "dito rural".

Apesar disso, atualmente a infraestrutura da escola necessita urgentemente de manutenção que devido ao conhecimento de cidadania e senso crítico dessa comunidade, realizaram mobilizações de suas insatisfações sobre o estado físico educacional. Inclusive este item foi verbalizado por todos os alunos, citado como descaso das autoridades políticas municipais pela Pro 2 e, curiosamente, afirmou numa analogia perceptiva sociocultural, que os alunos, não manifestam insatisfação com o aspecto físico dos ambientes interno e externo devido ao estado de muita carência em que vivem estas crianças e que esse aspecto da escola não altera o seu bem-estar, referindo-se especificamente, aos alunos da comunidade carente do povoado de Baixa do Umbuzeiro.

4.1 Os Avanços dos Procedimentos Pedagógicos na Multisseriação Rumo à Inovação Pedagógica

No cenário de gestão da classe multisseriada da escola Manoel José de Carvalho em Campo Frio, apesar de apresentar traços tradicionais, foi constatado também evidências inovadoras nas abordagens pedagógicas no processo de construção do conhecimento nas práticas educativas. Que desta feita, proporcionado pela desenvoltura criativa e motivacional da professora, aliado ao seu compromisso profissional, possibilitaram articular na sua prática pedagógica, uma mediação compartilhada e em pares na sala multisseriada composta de saberes, idade e séries. Ficou evidente que esses elementos representam favorecimentos às respostas no desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia dos alunos que indicam uma atitude inovadora. Assim foi constatado na observação, um momento interessante em que uma aluna não conseguia entender uma resolução matemática de adição e a professora solicitou ao aluno do 3º ano com mais frequência de acertos nas questões, que ele explicasse para sua colega. Logo após a aluna apresentou acertos nas intervenções matemáticas da professora que simultaneamente, explicava, esclarecia e passeava perto das mesinhas correndo o olhar nas criações com massa de modelar da letrinha M dos alunos do infantil ao tempo em que alertava para que não fossem desmontadas, pois a professora iria fazer uma nova intervenção na aprendizagem.

Ao término da correção, o aluno do 3º ano com mais acertos de 15 pontos, explicou a colega a compreensão matemática do "a mais" e "a menos"; outra vez a professora solicitou que ele construísse uma pergunta para a colega de 1º ano, à qual ele havia dado a explicação, sobre esse conteúdo, usando os seus 15 pontos de acertos. A construção da pergunta foi da seguinte forma: "Eu ganhei 15 pontos e minha colega só fez 9 pontos. Quantos pontos eu ganhei "a mais" e minha colega "a menos"? Mentalmente, por alguns segundos ela olhou para seus dedos, sem manipulá-los, e respondeu: "A mais? Foram 6". E o colega levantou a mão e disse: "Certo! Bate"! Assim, há proximidade com o pensamento de autores contemporâneos que entendem e referendam a escola do campo como um espaço de pluralidade cultural e fonte diversa do conhecimento que convergem aos conceitos da proposta construtivista de que o aluno é um sujeito ativo na aprendizagem e que na construção do conhecimento, segundo FINO (2001).

[...] a importância da interação, uma vez que as mais elevadas funções mentais do indivíduo emergem de fenômenos sociais. Outro aspecto é o que se prende com a afirmação de que o uso de sistemas de signos (são

ferramentas simbólicas culturalmente construídas e partilhadas com a linguagem), [...] sobre o postulado da zona proximal considerado como espaço de interação entre o aprendiz e o tutor ou par apto, [...]. Desse postulado decorre a ideia de que na mente de cada aprendiz podem ser exploradas “janelas de aprendizagem”, durante as quais o professor pode atuar como guia do processo da cognição, até o aluno ser capaz de assumir o controle metacognitivo. (FINO 2001, p. 273-291).

Portanto, o processo de desenvolvimento da aprendizagem descrita supracitada, em contraponto a proposta pedagógica tradicional, que nesse caso, são apresentadas características teóricas situacionais de relação à abordagem educacional construtivista, que sinalizam interação da aprendizagem grupal, entre pares, investidas de provocações ao estímulo do raciocínio para resolução de problemas com autonomia. Pois, converge com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) elaborado por Vigotsky, ao registrar uma definição da distância entre o *nível de desenvolvimento real*, que reflete a efetivação da capacidade de resolver um problema sem ajuda, com o *nível de mediação* de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais experiencial.

Nesse contexto, outro aspecto de relevância observado como prática inovadora de quebra paradigmática é a forma humanizada na educação da escola de Campo Frio, comparando às dificuldades de descasos sofridos pelo homem do campo com a interiorização do sentimento de incapacidade e aceitação da imposição de subsistência. Pois, em sala de aula as professoras, apresentam atitudes habituais de prazer no envolvimento em acolher afetivamente as crianças que apresentam maior dificuldade na aprendizagem com uma atenção especial e articulação de igualdade sócio intelectual, entre “os mais avançados”, somado as atitudes de cumplicidade, confiança e autonomia que foi constatado nas práticas pedagógicas da professora P2 na homenagem festiva ao dia das mães com a distribuição de um recorte de papel com a letra de uma pequena paródia para ser apresentada pelos alunos do infantil. Em que pediu a colagem no caderno, para treinarem baixinho em casa, alertando que seria um segredo e que tivessem cuidado para as mães não descobrirem a homenagem. Com a colagem realizada, fez a leitura do pequeno texto várias vezes para assimilação, seguido da interpretação textual dialogando com os alunos. E iniciou o ensaio cantando a paródia e depois pediu para que os alunos a acompanhasse cantando e interpretando com linguagem gestual e corporal. Até perceber que já estavam cantando sozinhos. Então pediu que treinassem mais em casa para que a apresentação fosse bem bonita.

A professora deu autonomia ao perguntar se os alunos desejariam cantar e apresentar outra música já conhecida e ensaiada na sala. As meninas escolheram a música do Chiclete, e os meninos a do Sorvete e cada grupo fez o ensaio de apresentação bem divertido cantando e dançando. Aprovado e terminado os momentos de ensaio, a professora passou para outra atividade que foi a construção de um painel com pintura dos pés e das mãos dos alunos que compuseram um jardim com os pés que formaram os caules e as mãos as flores. O painel foi concluído com a personalização das mãos dos alunos; no centro, uma frase afetiva parabenizando as mães pelo seu dia que exposto na parede em frente à entrada da sala. Esse painel decorou a sala como uma homenagem dos alunos para as mães.

Assim, diante das constatações descritas, os perfis humanizados das professoras da escola de Campo Frio, correlatam à dimensão pessoal de mudança paradigmática que refletem uma aptidão e sabedoria profissional de professor/educador, enquanto pessoa no meio educacional apresentaram na sua prática pedagógica requisitos posturais desejáveis de mediadores construtivistas, preparadas para educar crianças, ou dar algo ao “Outro” que coadunam com o pensamento de SOUSA (2000) de que:

Aposta no desenvolvimento da Pessoa, em termos culturais, sociais e éticos, começa agora a ser requisitos necessários [...] São valores e as atitudes, o saber estar e o “ser”, a recuperar terreno sobre “ter”. Sem pôr em causa a formação científica e técnica que o professor deverá possuir, a um nível cada vez mais exigente, em consonância, aliás com os tempos que ocorrem, também considero imprescindível que ele seja um professor psicologicamente forte, amadurecido e realizado, uma Pessoa psicologicamente equilibrada que possa dar algo ao “Outro”. Porque não se pode dar o que não se tem... E esse outro “Outro” estará sempre presente na vida do professor [...] Só quem é (ou já foi) Professor, sabe o que é sentir no ar aquele apelo muitas vezes silencioso de alguém que precisa de uma palavra amiga, um sorriso, de uma mão no ombro... A disponibilidade para os outros e a capacidade de partilha do “self” com os outros exigem, por isso, uma personalidade basicamente realizada. [...] Aqui se radicam também as teorias construcionistas, desenvolvimentistas e interacionistas que defendem o papel do Professor como mediador das aprendizagens dos outros... (SOUSA, 2000, p. 5).

4.2 Os Desafios Enfrentados no Processo de Aprendizagem que Ocorrem na Escola do Campo Multisseriada

Partindo das observações sobre as práticas pedagógicas estão também nesse contexto o desempenho criativo das professoras os desafios de superação para driblar a falta de recursos, projetos e formação continuada na educação do campo. São dificuldades que refletem sobremaneira no processo educativo das escolas "do e no" campo. Ademais, as informações contidas nos livros didáticos são desfocadas da realidade do campo, pois é o único instrumento didático de conhecimento, fonte de pesquisa e de avaliação. Embora os livros desse ano de 2015 dessa escola pesquisada, apresentem sutilmente, nos conteúdos de ciências, referências voltadas para a preservação do meio ambiente.

Em linhas gerais, foi constatado um total descaso às escolas localizadas na região “no” e “do” campo, sufocadas na precariedade e inseridas no quadro de extensão ao culto dos saberes urbanocêntricos. Nessa lógica, o pensamento de Machado (2007), faz uma analogia do seu pensamento, alusivo às questões do descaso e da perda do valor histórico da identidade cultural, dentro das escolas multisseriadas, públicas rurais e/ou do campo, do docente e do povo dessas regiões, em que elas são submetidas a “ficar à margem devido as pressões” do externas internacionais sobre a política dos governantes e legisladores, o que se constata que há poucos avanços e que sua afirmação permanece muito atual:

Resulta daí um potencial sócio histórico e político que governantes e legisladores, pressionados pelo Banco Mundial e fazendo o discurso de um ensino de qualidade, deixam à margem da nossa escola pública e rural. Perdem-se, nesse processo enviesado, anos de história de uma educação construída entre suores, enxadas e especificidades ímpares. Jogam-se fora valores, expectativas, ideias, crenças, opiniões e atitudes a respeito da escola, da comunidade rural, e da forma de melhor ensinar aos filhos dos agricultores. (MACHADO, 2007, p. 51).

Que nessa sequência contextual, também foi destacado uma preocupação das professoras sobre as influências da cultura urbana sobre os jovens e adolescentes das áreas do campo das comunidades de Campo Frio e Baixa do Umbuzeiro, apresentam significados de influências do estilo de vida urbanizada no comportamento, no pensar e no desejar. De tal forma que já inspira preocupação por parte das professoras devido aos indícios que afetam as diferenças e identidade cultural campesina, contudo o fato do sucesso nas etapas de aprendizagem que obrigam as famílias de Campo Frio e Baixa do Umbuzeiro à transferência

desses alunos para escolas de maior porte com outra realidade sociocultural. Nesse aspecto Woodward (2006) destaca que esses significados conceituais são criados pelo indivíduo no,

Contexto de relações culturais e sociais, identidade e a diferença são criações sociais e culturais [...] significa que na definição –linguística – está sujeito a vetores de força, as relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. A afirmação da identidade e marcação da diferença implicam sempre a operação de incluir e de excluir [...] A identidade e diferença se traduzem assim, em declarações sobre, quem pertence, sobre quem não pertence, sobre está incluído e quem está excluído. (WOODWARD, 2006, p. 73, 76, 81 e 82).

Decerto que o aluno campesino está mais exposto a estes vetores de forças das relações sociais, pois as vivências comportamentais, hábitos e costumes, formam sua identidade de suas pertencas, e o ser humano é seletivo e pune pela exclusão socioeconômica e cultural. Mas, os alunos da escola Manoel José de Carvalho da comunidade de Campo Frio, sustentados pela força dos valores de identidade cidadã campesina, desenvolvidos e assimilados no processo de aprendizagem educacional, têm formação para suportar a marcação das diferenças do aluno do campo e validam o estabelecimento de sua inclusão social. É desta forma com a identidade de valores bem estruturados, expectativas, ideias, crenças, opiniões e atitudes pessoais, que o aluno da escola do campo combate as forças vetoriais de poder excludente e distancia a margem de vulnerabilidade de auto exclusão, e assim, nega as imposições sociais de efetivação da desistência escolar.

Diante desse panorama educacional, mesmo assim, as professoras da escola de Campo Frio apresentam um elemento de grande desafio na prática pedagógica que fortalece a reflexão do valor do conceito de cidadania. A relevância do sentimento de pertencimento está no envolvimento de preocupação profissional e pedagógica da Pro II, que merece ser destacado ao tematizar a formação de valores para a autonomia do aluno, como meio de desviar dos vínculos sócio históricos da natureza de sua geração passada e presente, através do estudo para transformar "a sua" e "na sua" realidade.

Embora de forma de intuitiva desprovida de adoção das causas excludentes das escolas do campo e do homem no campo, a ideia dessa formação de valores sobre a condição social de seus alunos, é ensinar a contradizer e desmistificar o adágio de “filho de peixe, peixinho é” que, segundo sua fala interpretativa, ser humilde não significa ser pobre, ou nascer e continuar pobre. Não é porque os pais nasceram numa condição social de carência que a dele terá que ser igual. Este pensamento de crença e perspectiva está envolto de um trabalho pedagógico de

valores do despertar; para que os alunos “não aceitem um não na vida”, ou seja, a exclusão social, e porque se estuda e “se trabalha para ter um sim, e argumentar o não”.

Diante dessa postura profissional que caracteriza a dimensão pessoal e valida um diferencial no papel do professor/educador da escola multisseriada “do” e “no” campo da comunidade de Campo Frio, outrossim, esta mesma apreensão postural é apresentada no pensamento de Toffler (1973), ao afirmar que na educação formal, as ideologias, as ocorrências factuais e tudo o que está sujeito à ação dos nossos sentidos, ou que nos impressiona de um modo qualquer, estão moralmente separados de todos os valores da realidade, que nessa perspectiva reforça ainda,

Os estudantes são raramente encorajados a analisar os seus próprios valores e os seus professores e colegas. Milhões passam pelo sistema da educação sem que tenham sido, uma única vez, forçados a procurar as contradições que ocorrem nos seus próprios sistemas de valores, a verificarem os seus objetivos de vida em profundidade, ou até mesmo a discutirem esses assuntos sinceramente com os adultos e com seus companheiros. Os estudantes voam de classe para classe. Mestres e professores são apressados e ficam cada vez mais distantes. (TOFFLER, 1972, p. 348).

Pode-se deduzir que nesse estudo, essa prática pedagógica favorece a construção de valores da identidade e pertencimento social, quanto ao professor e enquanto alunos do loco pesquisado. Pois, é uma prática que motiva o desenvolvimento da aprendizagem reflexo cognitiva, para o despertar da criticidade sobre dos valores sócio relacional e, que contribuem para uma formação ética cidadã de saída desse aluno da passividade para o protagonismo. Partindo dessas considerações, o pensamento de Fino (2011), vem retratar esse contexto de que:

Só um professor reflexivo, capaz de usar pensamento crítico, e bem equipado teórica e metodologicamente pode desafiar a ortodoxia, criando contextos de prática em que os seus alunos sejam os protagonistas. E essa pode ser a inflexão em direção a um novo paradigma de instituição educativa, a que não ousaria chamar escola, atendendo à conotação que essas palavras tem vindo a adquirir ao longo das últimas décadas: os professores migrando para a periferia do palco para que os projetores iluminem os aprendizes. (FINO, 2011, p. 53).

No âmbito do tempo estabelecido para administração da prática pedagógica no processo de orientação dos conteúdos, mediação da construção dos conhecimentos, verificação e reforço da aprendizagem durante 4 horas que, são vistos pelas educadoras como um dos grandes desafios para um educador com sala multisseriada, que apresenta distorção de

idade, série além de crianças comumente com déficit de aprendizagem ou com necessidades especiais. Como foi constatado, o ideal para essa proposta pedagógica é horário integral. Pois, a distribuição do tempo para trabalhar com os alunos as atividades pedagógicas é muito mais proveitoso físico emocionalmente para a aprendizagem da criança.

Nesse período de 4 horas, foi constatado que as Pro I e Pro II administram o tempo estabelecendo um horário cronometrado entre 40 aos 45 minutos, distribuídos entre as orientações dos conteúdos, atividades grupal, entre pares e atenção individual. E que a depender da atividade adotam uma redução e/ou ampliação em respeito ao tempo de aprendizagem de cada aluno, e/ou necessário, transportam a atividade para outro momento às aulas dos dias seguintes em conformidade ao grau de dificuldade que a disciplina apresenta. Nas práticas com joguinhos pedagógicos, as aprendizagens são as mais proveitosas, embora, o tempo se torne mais curto ainda para avaliação processual da aprendizagem qualitativa de cada aluno e/ou grupal pois, propicia uma melhor avaliação dos avanços na aprendizagem, (leitura, escrita e tabuada) das habilidades e aptidões, valores assim como, o desenvolvimento sócio afetivo que indicam os sentimentos de solidariedade, atitudes participativas e posicionamentos. O tempo é muito limitado para administrar, orientar e mediar, todas as séries, principalmente para àqueles com necessidades especiais (individual) no período de quatro horas, “é corrido e às vezes o professor deixa a desejar em algumas coisas”. (Pro I).

Com referência a qualidade da escola multisseriada do campo, foi conceituado que esse predicado se concretiza a partir da identidade profissional e que se revela na qualidade do ensino-aprendizagem e validado pela comunidade, pois quem "faz a diferença é o profissional”.

Outro fato de relevância apresentado que afetou as disposições educacionais e profissionais, foram as influências externas da política no município de Campo Formoso, que nos últimos quatros, tem deixado atos de cinco alternâncias de poderes na ocupação do cargo de chefe da administração municipal desde 2012. As ocorrências desse fato deixaram rastros de violência no sistema educacional, à consciência e a dignidade dos munícipes pela falta de moralidade e respeito ao bem maior da sociedade que é a educação. E que, nesse confronto de abuso de poder, estão os mais penalizados na educação: o tempo presente parado representado pela falta de ação do professor; e o tempo futuro dos alunos parado no passado pela falta de uma qualidade educacional para enfrentarem as incertezas deixadas pelo passado, pois sem o

senso aguçado de futuro, tornam-se alvos de uma sociedade devoradora de alienados, que bem diz Toffler, (1972):

O tempo é submetido a uma parada brusca, no seu fluxo veloz. O estudante recebe uma focalização retroativa em lugar de receber informações do futuro. O futuro banido por assim dizer da sala de aula, é também banido da consciência. É como se não existisse futuro algum. (TOFFLER, 1972, p. 352).

Nessa perspectiva, do cenário político porque passa o município, é o reflexo de uma administração sem expectativa de respeito à cidadania do direito retratado pela cultura de manutenção do poder pelo poder político, relegando os sistemas que mantêm o equilíbrio de um estado forte que se constrói através do respeito, da moral da ética e da educação e que formam as colunas de base da competência do homem e de uma nação. Pois, o que é visto e ouvido nas falas dos gestores de sala durante as entrevistas é, justamente a proximidade desse cenário.

Constatamos assim, que os gestores educacionais apresentavam um sentimento de ansiedade motivado pelo pouco tempo nos cargos políticos que ocupam há apenas seis meses, como é o caso do diretor sem especialização e total inexperiência na área de gestão educacional, apenas com a formação de graduação em Educação Física e responsável por sete escolas multisseriadas isoladas no campo, e a coordenadora pedagógica com quatro unidades educativas, entretanto com experiência de quatro anos em direção escolar. Todas dez escolas estão localizadas na região mais árida e que estão distantes da sede do município, aproximadamente 50km, assim como, uma escola da outra, também num raio de 30 a 50 km.

Devido às questões dessa alternância de poder no município, foi percebida em ambos os gestores educacionais e lideranças da comunidade uma resistência nos primeiros contatos, e tensão pela insegurança durante a aplicação das entrevistas. Outrossim, por parte dos gestores municipais, foi mais visível temor às represálias devido ao pouco tempo de estada nos cargos políticos.

Pois, no contexto à gestão em classe multisseriada, suas concepções estão centradas nas suas próprias dificuldades pelo fato do desconhecimento sobre o valor das diretrizes pedagógicas que a proposta de multisseriação proporciona ao desenvolvimento da aprendizagem. Pois, as informações obtidas, não passaram de que essa modalidade educativa apresenta muita dificuldade para os professores educarem devido a distorção de idade, série e

saberes, embora, reconheçam que a “educação não tem preço e não deveria ter preço”; há um consenso no pensamento tradicional desses gestores e lideranças da comunidade de que a educação perpassa pelo viés do poder da economia capitalistas, que a multisseriação é um “modelo ultrapassado” e extremamente econômico para os governantes, ao implantarem uma escola com classe multisseriada dentro das comunidades, devido ao baixo reflexo econômico, desde as despesas com transportes escolares e pagamento de apenas um professor. O pensamento Appel, (2012) vem mostrar como a ideologia de poder implícito no currículo influencia também os educadores:

As crianças precisam entender que a escola é a sua instituição [...] os professores precisam entender que essa é a sua instituição, e também dos pais e ativistas políticos daquelas comunidades [...] Nós não entendemos isto se não olharmos para as questões de dominação e subordinação, se estivermos apenas direcionando nosso olhar para o conteúdo ou forma do currículo, se não nos dêssemos conta que mesmo os professores mais progressistas, por vezes, acabam incorporando a noção [...] Aprendemos tudo isto a partir da análise/teoria crítica. Isto requer um conhecimento teórico do mundo, uma análise das contradições entre as relações de poder e todos nós, e mesmo os melhores professores, incluindo eu mesmo[...] Nós precisamos entender quem está na liderança de cada uma dessas políticas que o Estado implementa, e me parece que seria errado imaginar que em todas as ações do Estado ele tem políticas não progressistas e conservadoras. (APPEL, 2012, p.180 a 183).

Diante dessa linha de pensamento, foram questionados sobre o que eles têm realizado de concreto, no papel de gestores para minimizar as dificuldades das escolas com salas multisseriadas no campo por eles mencionadas e especificamente a escola da comunidade de Campo Frio. As argumentações relatadas foram fragilizadas e apoiadas em divagação alheias ao contexto. Principalmente, os gestores municipais, que mais uma vez, ficou evidente a falta de conhecimento sobre as diretrizes, responsabilidades e comprometimento de um agente educacional.

Assim, detiveram uma discussão enfática sobre as convocações para reuniões com a gestão, as comunidades, os professores, coordenadoras e Secretária Municipal de Educação com a finalidade de buscar uma nova proposta alternativa ou “modelo diferente” para atender atenda às necessidades peculiares das comunidades/escola. Enquanto que o G2 criou projetos e deu sugestões para a educação do campo com multisseriação, (mas não soube informar), aos professores para os planejamentos e adaptarem à realidade escolar da comunidade. O que consideramos como fundo de cenário dessa discussão, por parte dos gestores pela falta de construção de si mesmo como educador, também de aptidão e sentimento de emancipação

proativa para educar; em suma, a própria inexperiência profissional que vulnerabiliza à subordinação pelas forças das relações de poder.

Nesse sentido Foucault (1992) no estudo investigativo do ser em si mesmo, e sua dimensão como sujeito ativo da educação, afirma que: “Nenhuma técnica, nenhuma aptidão profissional podem adquirir-se sem, também não se pode aprender a arte de viver, *atekne tou biou*, sem uma *askesis*, que é preciso entender como um adestramento de si por si mesmo. (FOUCAULT, 1992, p. 129, 132, 160 e 161).

Quanto a questão do processo de aprendizagem e avaliação, nos relatos dos gestores informações apresentadas forma restritas ao afirmarem que a avaliação é individual contradizendo os relatos das professoras. Enquanto que a G 2 foi mais além ao confirmar as constatações das falas dos gestores de sala de que orienta a prática pedagógica do processo de aprendizagem e avaliação dos saberes de forma grupal, coletivamente e individual com ajuda das experiências um para o outro para alcançar o objetivo de igualdade tanto na construção do conhecimento como nos resultados avaliativos.

O conceito formado pelos gestores sobre uma escola com qualidade na aprendizagem, expressaram um entendimento intrigante na lógica capitalista, que é aquele espaço que apresenta conforto educativo com tecnologia de informatização, e ambiente climatizado que consideram requisitos prioritários para uma escola de qualidade. Em nenhum momento os gestores souberam explicar a forma de uso inovador desses equipamentos pelos alunos na construção e reconstrução do conhecimento com autonomia que apresentasse um exemplo de qualidade na aprendizagem sem o “mais no mesmo”, que em face do exposto, Fino (2011) afirma que:

A Inovação Pedagógica não é uma questão que possa ser colocada em termos de estritamente quantitativo ou mera incorporação de tecnologia, do género mais depressa, mais eficazmente, mais no mesmo. Muito menos pode ser colocada em termos de mais tecnologias disponíveis na escola, nomeadamente quando a proposta da sua utilização consiste em fazer com ela exactamente o que se faria na sua ausência, embora, talvez de forma menos atractiva. (FINO, 2011, p. 34).

No âmbito da relação entre escola/comunidade, há um consenso efetivo envolvimento interativo positivo da comunidade, constatado nos dados coletados, inclusive percebido um senso aguçado de cidadania dessa comunidade que se efetiva na preocupação de zelo com escola, principalmente, com a aprendizagem dos alunos em adquirirem conhecimentos para o

desenvolvimento dos filhos, além de ser muito presente nas reuniões e eventos festivos realizados pela escola.

4.3 A Cultura Local e Regional que Perpassam as Classes Multisseriadas.

Pode-se perceber que a cultural local e regional perpassam as classes multisseriadas, entre o fato mencionado, ocorreu um relato emocionante de um evento por representantes sociais, que exemplificaram muito bem a interação da comunidade/escola. Com uma expressão nostálgica, foi relatado que uma das atividades realizadas pela escola com as famílias da comunidade alunos e professores, que consideram memorável, foi a plantação de árvores nas áreas principais do povoado e da escola. Foi importante pelo valor educativo para os alunos e para os moradores pela participação, que inclusive, entre tantas arvores plantadas há uma que se transformou em um marco da história de Campo Frio, pois uma Senhora já falecida que participou dessa atividade, sua arvore hoje é uma referência de respeito e cuidado para os moradores, para os alunos, para escola, por isso é apontada para os visitantes como “o pé de árvore da Dalva”.

Nesse contexto, constatamos um consenso entre todos os atores sociais que a escola contribui para uma educação exemplar na dimensão de valores e na construção de conhecimentos e aprendizagem dos alunos. Relatam ênfase que se percebe na participação dos eventos da igreja, pelo comportamento social e a boa alfabetização pelas leituras bem pronunciadas das crianças e pelos grupos de jovens, pois são exemplos de contribuições de valores da escola que "eles trazem da escola para igreja".

Para Vygotsky (2007), essa interação do sujeito e a sociedade é implacavelmente indissociável, bem como, o elo ao processo de trabalho na escola, pois oferece condições propícias para a associação entre pensamento e linguagem, pelo próprio estado da natureza humana que necessita dessa interação social para vivenciar novas experiências comportamentais e construir novos conhecimentos. Considerando os indicativos percebidos assentado na a interação social com vínculos positivos estabelecidos nas relações interpessoais, comunidade/escola/ família/professor/aluno/, mostra um avanço de rompimento com o processo de aprendizagem tradicional, apresentação distanciada do que acontece com a maioria das escolas; algo que caracteriza uma inovação.

Com referência à satisfação da comunidade com a escola do campo multisseriada, surge a controvérsia de que a "questão social da comunidade não permite levarem os filhos para escolas da sede e que a multisseriação dificulta a atuação do professor para uma aprendizagem uniforme em sala, e que essa proposta pedagógica também afeta o trabalho do profissional para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Entretanto, há um sentimento controverso envolto de admiração aos professores sobre a desenvoltura e atuação criativa, a paciência e o compromisso profissional com a educação das crianças da comunidade e que as contribuições da escola multisseriada no desenvolvimento das crianças, é visível na mudança do pensar e no agir, pois consideram uma aprendizagem que atende as necessidades também do bem viver na comunidade. Ressaltam ainda com veemência, que a escola, mesmo com sala multisseriada e as dificuldades enfrentadas, se acaso viesse a fechar, iria ser prejudicial, tanto para os filhos, como para a comunidade, pois além de ser a única mais perto da região, também apresenta resultados positivos na educação e na aprendizagem das crianças.

Partindo dessas percepções positivas, os ensinamentos de valores para transformação do pensamento e atitudes do bem viver em sociedade, reflete a aprendizagem de uma prática pedagógica focada na compreensão e formação de um ser cidadão com competência humana, responsável e ético, que acredito ser uma configuração de uma “escola nova” no sentido de fazer com que o aluno promova o desenvolvimento de sua autonomia situado nos tempos atuais da sociedade que exige um sujeito com essa formação.

Perante as constatações, uma vez demonstrado a coparticipação, respeito à professora, a prática pedagógica, e um grande valor que dão a esse patrimônio público educacional, à escola do campo da comunidade de Campo Frio, tem sim, uma prática pedagógica diferenciada com uma aprendizagem de qualidade, mesmo com a falta de material didático, a fraca merenda escolar, o espaço sem estrutura física protetiva externa de toda área escolar e da necessidade de ampliação ou reforma e manutenção urgente.

Foi percebido nos relatos dos atores representantes da comunidade, menções de destaque ao incentivo do estudo às crianças e jovens da comunidade, pois o sentimento valorização do conhecimento ficou muito evidente ao afirmarem que é o único meio de atingir os objetivos de transformação social que só acontece através da escola. A interação social efetiva de colaboração através de diálogo motivacional reflexivo das lideranças comunitárias/aluno favorece aportes de experiências para novos conhecimentos na condição

de par mais apto; no que tange a coparticipação social motivadora dos representantes da comunidade (pais, alunos, professores, funcionários) no processo de aprendizagem, é um indicativo de ação inovadora dentro dos padrões atuais da prática pedagógica da escola isolada do campo pública municipal. Pois nessas escolas isoladas são comuns encontrar professores sistemáticos que entende a interação social participativa da comunidade, como invasivas ou impostoras. Pois ainda, permanece a cultura que o professor é uma autoridade do saber e que a comunidade nada tem a contribuir.

Com relação as manifestações cultural/religiosa/agrícola nas comunidades de Baixa do Umbuzeiro com o reisado e Campo Frio Campo Frio, com a festividade religiosa da padroeira, Senhora Santana. Nesse contexto, as vivências culturais juninas, são realizadas coletivamente, com todas as escolas isoladas de sua região integrada, no caso da escola de Campo Frio, é realizada no povoado central de Caraibinha, que se forma um arraial numa área de lazer do colégio para uma interação social das famílias das comunidades escolares que assistem as apresentações dos filhos/alunos de casamento matuto, quadrilhas e outras danças nordestinas ao som do sanfoneiro tocando forró, xotes, xaxados e baiões; num ambiente decorado e animado com palhoças decoradas com bandeirolas multicoloridas com vendas de comidas típicas, jogos, fogos de artifícios e composta do maior símbolo junino, a fogueiras. É nessa interação escolar e comunitária que a festa cultural de São João tem o objetivo de manter a tradição cultural, aproximação das relações sociais e fortalecimento de pertencas entre as comunidades.

Sobre a cultural agrícola dessas comunidades, antigamente cultura agrícola era cultivada na região, a mandioca, mas hoje quase ninguém sobrevive dessa agricultura, basicamente a atividade econômica de subsistência dessa comunidade, é a criação de animais, (caprinos, ovinos, suínos etc.) ou trabalhando em empresa pública (prefeitura) ou privada e outrem que são obrigados a migrarem para outros Estados quando não consegue trabalhar em seu próprio município ou Estado. É importante ressaltar, que os pais se recusaram a participar das entrevistas porque existe ainda um conceito cultural no pensamento do homem do campo de que educação de casa e da escola, é de responsabilidade da mãe e que a responsabilidade dos pais, é dar o "sustento" familiar.

Para compreender a percepção dos alunos sobre o ambiente escolar como: sala de aula, escola ideal e como percebe sua comunidade, foi necessário a aplicação do instrumento mapa mental adequado para idade mental e cognitiva dos alunos nos anos iniciais da escola de

Campo Frio. Pois, permitiu que os alunos exteriorizassem seus sentimentos de desejos e experiências difíceis de serem verbalizados e que contribuíssem na captação significativa das representações dos envolvidos no processo desse estudo.

4.4 As Ideias, as Crenças e os Valores das Representações Sociais.

O processo de aplicação do mapa mental iniciou-se com uma prévia explicação aos alunos sobre a atividade, e com a ajuda de todos eles, organizou-se as mesas infantis em forma de um retângulo plano com as cadeiras em seu entorno, e todos sentados. No centro da mesa foi colocada a exposição dos alunos, lápis e pilotos em cores variadas e entregues folhas de papel A4 a cada um, para que todos desenhassem suas percepções: como é a sua escola, sua sala de aula, o lugar ou a sua comunidade em que vivem e como gostariam que fosse a escola, a sala de aula e o lugar ou a comunidade em que vivem.

A aplicação foi dividida em duas etapas: a primeira em duas horas para criações de desenhos com as temáticas: como é a sua escola, sua sala de aula, o lugar ou a sua comunidade em que vivem. Com um intervalo de 30 minutos para merenda, brincadeira e descanso. Logo após foi aplicada a segunda etapa em mais duas horas para construção de mais três desenhos: como gostariam que fosse a escola, a sala de aula e o lugar ou a comunidade em que vivem, para finalização do mapeamento mental.

Quanto a percepção sobre a escola os alunos do período matutino estavam muito apreensivos e ansiosos, pois acreditavam que seriam entrevistados com gravação e filmagem. Após explicação sobre os procedimentos para realização ficaram mais tranquilos e a preocupação passou a ser como seria desenhar uma escola perfeita. Inclusive foi verbalizado que “a escola era feia, que não desenharia com os buracos existentes nas paredes, mas que a desenharia bem bonita”. Um significado representativo de desejo das necessidades da escola de manutenção e reforma, e estarem conscientes de que os pais estão empenhados na busca de melhorias desse patrimônio público municipal e consciência nos comentários declarados entre eles.

Foi observado que durante a aplicação desse desenho os alunos se esmeravam em desenhar seu desejo de uma escola perfeita, acolhedora e prazerosa. A maioria dos alunos apresentaram detalhes do portão com muitas grades de ferro e outros com o cadeado. Um

significado de que o portão permanece sempre fechado porque a escola não tem uma construção de proteção em seu entorno.

O parquinho ao lado da escola completava o cenário com crianças brincando, representado na maioria dos desenhos como o melhor local para brincadeiras fora sala de aula e exteriorizado verbalmente pelos alunos. As representações sobre como gostariam que fosse sua escola, um aluno trouxe na sua representação a exteriorização de uma planta baixa da escola com muro de proteção com portão de entrada; uma circulação (corredor) que conduz à sala de aula, aos banheiros masculino e feminino, à cozinha e ao pátio/ área de lazer. E quanto à sala de aula a maioria a representou com a decoração motivacional pedagógica e as mesas unidas no formato retangular como foi posicionada para aplicação desse mapa mental diferente do formato da letra U como antes se encontrava.

Já na percepção referente a sua comunidade, um aluno criou um mapa representativo com sinal indicativo às vias de acesso ao seu povoado Baixa do Umbuzeiro. Exposição das residências de suas famílias foram representadas por todos. Outros trouxeram a lagoa, uma cisterna, a chuva e o sol, que externam a dificuldade de água dessa comunidade localizada numa região árida de Campo Formoso. Outros apresentaram o bar como único local de diversão apesar de ser também fonte de renda. E casa de farinha como significado da cultura agrícola socioeconômica da região.

Na percepção dos alunos do infantil, alfabetização, de 1º e 2º anos do período vespertino, apresentaram uma escola bem colorida, mesmo com as portas fechadas e com pássaros sobrevoando dentro da escola, pois se observou in lócus, ninhos de pardais entre as paredes e o telhado com as paredes sujas de dejetos dessas aves demonstraram o prazer de estar nesse espaço educativo e a alegria no parque. Apresentaram também a dificuldade de acessibilidade e o caminho transcorrido até escola, o clima da região e a importância da chuva. Houve ainda a exposição da fé religiosa através do desenho da igreja com nome de Jesus ou símbolo da cruz.

Quanto à percepção da sala de aula ideal representadas a maioria teve dificuldade em desenhar a sala que gostariam de ter, a única preocupação era representar um ambiente escolar amplo, com os equipamentos existentes na sala, todos bem juntinhos como estão dispostos pois a sala é muito pequena. O transporte escolar está sempre presente, pois esses alunos moram a 30 km da escola.

Foi representado o desejo de uma sala bem clara, com brinquedos, com o piso da sala revestida em cerâmica, a área externa decorada com jardins. Ressalte-se que apenas dois alunos do infantil não conseguiram expressar nesse desenho como gostaria que fosse a sua sala de aula ideal.

No contexto de percepção da comunidade em que vivem, os alunos do período vespertino apresentaram sua comunidade pelo olhar mais lúdico como as brincadeiras realizadas na comunidade como empinar pipas, contato com animais domésticos como o jegue, gato, cachorro, passarinhos e até o coelho. Também a simbologia da necessidade de água e convivência com a seca. Apresentaram também desenho da barragem com peixe, que foi verbalizado que “lá não tem peixe, mas que no desenho iriam colocar”.

Além disso, trazem jardins em frente às residências em contraste ao clima com o sol em cores fortes que representa a região seca e representações da necessidade de chuva e o carro como meio de transporte que representa uma grande necessidade para locomoção no campo, para frequentar a escola e para sede do município.

Portanto, o mapa mental permitiu detectar as expressões de mundo imaginário vivido pelos atores sociais, e como influenciam no espaço educativo e na aprendizagem emergida pela subjetividade das representações simbólica de suas ideias, suas crenças e seus valores. Para Fischer (1964).

O mapa cognitivo é a imagem mental que preside a maneira através da qual nós construímos nossa representação de um ambiente dado. Sobre um conjunto dos espaços nos quais nós vivemos: casa, escola, lojas, vias, disposições de ruas, se formam dos mapas mentais que nos informam não sobre o espaço tal qual ele é, mas sobre a maneira que nós cremos que ele é (FISCHER, 1964 p. 84).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados científicos captados através dos instrumentos metodológicos aplicados e os aspectos experimentados nesse trabalho etnográfico para uma análise final, é imprescindível reportar-se à pergunta que fundamentou a construção dessa pesquisa. Será que existe indício de inovação pedagógica no processo de construção do conhecimento na proposta pedagógica da escola a ser pesquisada?

Os indícios de Inovação Pedagógica na gestão de classe e nas abordagens do processo de construção do conhecimento nas práticas pedagógicas da escola pesquisada com sala multisseriada, Manoel José de Carvalho em Campo Frio, considerando os referenciais da teoria construtivista, foi constatado evidências com a desenvoltura criativa e motivacional da professora, aliado ao seu compromisso profissional, que possibilitaram articular na sua prática uma mediação compartilhada e em pares que representam elementos de respostas ao desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia dos alunos e que sugere uma atitude inovadora.

Diante desses aspectos existe proximidade com o pensamento de autores contemporâneos que entendem e referendam a escola do campo como um espaço de pluralidade cultural e fonte diversa do conhecimento que convergem aos conceitos da proposta construtivista de que o aluno é um sujeito ativo na aprendizagem na construção do conhecimento, que segundo Fino, a interação entre o aluno e o professor mediador no processo de aprendizagem, é fundamental para que desenvolva a autonomia do aluno.

Portanto, o processo de desenvolvimento da aprendizagem descrita são aspectos teóricos situacionais de relação à abordagem educacional construtivista, que sinalizam interação da aprendizagem cooperativa e investidas de provocações ao estímulo do raciocínio para resolução de problemas com autonomia.

Nesse contexto, outro aspecto de relevância observado como prática inovadora e quebra de paradigmática, é a forma humanizada na educação da escola de Campo Frio, pois, em sala de aula as professoras, apresentam atitudes habituais de prazer no envolvimento em acolher afetivamente as crianças que apresentam maior dificuldade na aprendizagem com uma atenção especial e articulação de igualdade social e intelectual, somado as atitudes de cumplicidade, confiança e autonomia que foi constatado nas práticas pedagógicas. Assim, esses apresentaram na sua prática pedagógica requisitos posturais desejáveis de mediadores

construtivistas, preparados para educar crianças, ou dar algo ao “Outro” e que coadunam com o pensamento de Sousa (2000) de que esse perfil do desenvolvimento da pessoa/educador são elementos que indicam atitudes inovadoras.

Desse modo foi percebido uma forte interação social entre a escola e a família, que se apoiam no fazer educacional para construção do conhecimento em favor da aprendizagem dos alunos e do fortalecimento da expressão de pertencimento no seu contexto social. Ainda assim, percebeu-se em sala de aula, as evidências comuns da cultura de busca da boa leitura e dos conteúdos matemáticos que são características próprias e que ainda persistem como foco de necessidade no pensamento do homem do campo e refletido pela escola.

Sobre as contribuições da escola para a comunidade, essas se refletem no vigor da valorização e preservação do patrimônio físico educacional, o religioso, os valores éticos e morais que, constituem os elos de base para a formação da comunidade de Campo Frio. Apesar da constatação durante o recolhimento de dados, a maioria dos membros das famílias demonstraram ignorância com a distinção entre a classe multisseriada com unissérie, além de desconhecerem os multibenefícios que essa proposta pedagógica proporciona aos alunos e à própria comunidade.

Apesar das dificuldades apresentadas como a falta de material didático, infraestrutura adequada e construção protetiva em toda área desta escola do campo multisseriada, que limitam as ações pedagógicas, há no perfil dos professores um compromisso profissional que dinamiza a criatividade de forma proativa que supera as impossibilidades, como desenvoltura, imaginação e sapiência nas práticas pedagógicas no trabalho com os alunos. O que se configura um diferencial na qualidade desta escola, e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos. Pois, as representações mapeadas pelos alunos confirmaram o prazer de estar na escola e com a professora, além de ter constatado que o mundo social imaginário de pertencimento representado através dos desenhos, tem valor positivo na aprendizagem.

Esta pesquisa contribuiu para uma vivência profissional significativa, principalmente pela minha quebra de paradigma preconceituosa com a multisseriação, prenúncio da minha problemática. Desta forma constatee diferentes articulações na prática pedagógica de intervenções e mediações do professor assim como, interação dos alunos na construção dos saberes nas séries iniciais que contribuíram no desenvolvimento da construção do conhecimento e que se fizeram presentes como indícios de rumo a uma educação inovadora.

Com este novo olhar, recomendo à gestão municipal, um repensar nas questões curriculares educacionais do campo e que nessa linha pedagógica, a escola multisseriada “no e do campo”, se encontre com a sua realidade de forma que os conceitos urbanos não sufoquem e/ou não destruam os valores campestinos. E que a secretária de educação do município possibilite aos diretores, coordenadores e professores que trabalham nessa região, recebam formações mais efetivas de convivência e valorização da escola multisseriada do campo. Para que esses conhecimentos possam ser compartilhados, também com a comunidade, de forma que se inicie um ciclo de contributo inovador na educação pública de Campo Formoso, uma vez que, as comunidades do campo têm muito mais a contribuir no processo pedagógico com as classes multisseriadas, pois a sabedoria da vivência cultural do campo é um vetor de potencialidades para sua transformação emancipatório através da escola “do e no” campo.

Diante desse aspecto, a escola pesquisada representa para a comunidade um bem de maior valor porque é o único patrimônio público existente e educacional, que assim, se revela uma atitude de pertencimento. Recomenda-se um trabalho motivacional na comunidade para tenha um papel efetivamente participativo na elaboração do projeto pedagógico da escola. E que a direção e a coordenação, tenham um olhar crítico de valor, tanto no âmbito estrutural quanto no pedagógico, para que se possa ter uma educação participativa com mais qualidade e motivacional para que se efetive um “ambiente nutritivo” com “janelas” de conhecimentos abertas para a construção da cidadania do homem do campo.

As dificuldades enfrentadas durante a pesquisa foram à resistência dos atores sociais no momento da entrevista (familiares, representantes, e educadores), principalmente da coordenação e direção, devido às questões da alternância política que enfrenta o município. Desta forma, foi necessário que a pesquisadora fizesse exaustivas explicações para cada entrevistado, de que esse trabalho era de cunho científico e isento de conotação partidarista e que suas identidades seriam criteriosamente reservadas. Mesmo assim, se percebia um cuidado nesses sujeitos ao responder as indagações que interpretavam ser comprometedoras para o cargo político educacional que ocupavam nessa conjuntura municipal.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. G. de. Tese Doutorado: **Práticas Pedagógicas de Professoras em Classes multisseriadas: uma contribuição para a atuação docente nos Ciclos de Alfabetização**. 2010. Universidade Estadual Paulista - Araquara. São Paulo.
- ADURRAMÁN. W. L. ESCOLA ATIVA. **Capacitação de professores** /... [et al]. – Brasília: Fundescola / MEC, 1999. 160 p. Adaptações de: Hacia la escuela nueva / Vicky Colbert, Beryl Levinger e Oscar Mogollón.
- APPEL, Michel W. **Educação e Poder**. Tradução De Maria Cristina Monteiro. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. In: Educação do Campo. Caderno Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157 – 176, maio/agosto. 2007.
- BASSO, J. D. **As escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar**. UFSC- São Paulo. 2013
- BENTO, A. V. (org.) **A Escola em Tempo de Crise**. FREITAS, A. I.; GRAVES-RESENDE, L.C. O Exercício da liderança do presidente da escola como promotor de inovação e mudança. CIE-UMa. 2012, p. 63.
- BERNAL, A. O. **Psicologia do trabalho em um mundo globalizado**. São Paulo: 2010.
- BRAZÃO, P. **O diário Etnográfico Electónico, Um instrumento de Investigação: Três Testemunhos**, in Fino, C. (org). Etnografia da Educação (pp.303-323). Funchal:CIE-UMa. 2011, p. 1.
- BRASIL. **LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** *bd. camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_8.ed.pdf? ...*Brasília 2013. **LDB**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 8ª edição. Câmara dos. Deputados. Cf. Guia para a Formação de Professores da Escola Ativa – MEC (2005, p. 134):
- BUZAN,T. Mapas Mentais – Tradução Paulo Polzonnoff Júnior. Rio de Janeiro. Sextante. 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização e Universidade**. Projeto Base. Brasília: SECAD, 2010 a. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização e Universidade. Programa Escola Ativa. Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores**. Brasília: SECAD/MEC, 2010b.
- COLEÇÃO CADERNOS TEMÁTICOS. ANO I. Nº 1. **Educação do Campo: seminário agroecologia, trabalho e projeto político pedagógico**. Santa Maria da Boa Vista –PE. 2010.
- DRUZIAN F. – EMEF MORAES, M. T. P. de **Educação infantil multisseriada no campo**. Eixo 11: Educação Infantil (campo e cidade) TEIXEIRA, R. do C., LIMA S. L. da S. Artmed, Geografia Ensino & Pesquisa, vol. 17, n. 2, maio /ago. 2013.

ENTRELAÇANDO Revista Eletrônica de Cultura e Educação N.6 – V 2. - p.149 – 158 - ANO III (2012) - Set.- Dez. - p. ISSN 2179.8453 Caderno Temático V Educação, **Escolas e Movimentos sociais do/no campo: a multisséries frente aos desafios da educação do campo** - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

FRANCISCO, W. de C. **IDH no Brasil. O Brasil possui um IDH de 0,699 e atualmente ocupa o 73º lugar no ranking mundial.** <http://www.brasilecola.com/brasil/o-idh-no-brasil.htm>. Disponível em 18 a 22. Acesso 18 de maio 2014.

FERRI, C. **Classes Multisseriadas: que espaço escolar é esse?** UFSC. Florianópolis- SC. 1994.

FERNANDES, M. R. **Mudança e Inovação na Pós-modernidade.** Porto: Porto, 2000.

FISCHER, G.- N. **La Psychologie sociale de l'environnement.** Saint-Laurent, Québec: Bo Pre; Toulouse: Privat, 1964, p.240.

FINO, C. N. **Convergência entre a Teoria de Vygotsky e o Construtivismo/ Construcionismo.** Funchal: Universidade Madeira, 2004, p. 1-6.

_____. **Investigação e inovação (em educação).** In Fino, C.N. & Sousa, J. M. **Pesquisar para mudar (a educação)** (pp 29- 48). Funchal: Universidade da Madeira – CIE-Uma. 2011, p. 5.

_____. **Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação).** In Mendonça, A; Bento, A. V. (Org.). **Educação em Tempo de Mudança.** Funchal: Grafimadeira, p. 277-287, 2007.

_____. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas.** In *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, nº 2, p. 273-291. 2001, p. 10.

_____. **Demolir os muros da fábrica de ensinar.** *Humanae*, v.1, n 4, p. 132 e

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si. In: O que é um autor?** Lisboa p.132, Ago. 2011. Passagens. 1992. pp. 129-160. A ESCRITA DE SI A Vita Antonii de A.

GANDIM, L. A., MARQUES, M. R., SILVA, M. V. **Contradições ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas sob olhar de Michel Appel.** *Currículo sem fronteiras*, v. 12, nº 1 pp. 175-187, Janeiro/Abril 2012.
www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/silva-marques-gandi.pdf

HAGE, S. M. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino.** Brasília. 2011.

HENRIQUES, R. **Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90.** Texto para Discussão 807. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2001 p. 26 e 27.

HERMAM, W.; BOVO, V. **Mapas Mentais: enriquecendo inteligências:** captação, Campinas; Walter Hermann & Viviane Bovo, 2005, p. 91

HERINGER, R. Artigo. **Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas**. Rio de Janeiro. 2002.

JUNGES, D. de L. V. **Classe multisseriada e formação docente: relatos de uma professora do campo** – UNISINOS. Rio Grande do Sul. 2012.

KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação básica do campo**. V. 24, n. 85, p. 29, abr. 2011 Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LAPASSADE, G. **AS Microsociologias** – série Pesquisa em Educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. **Gurpos, Organizações e Instituições**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

LEITE, S. C. Escola rural: **Urbanização e Políticas Educacionais**. São Paulo, Cortez, 2002.

LIBANÊO, J. C. 15 Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Artigo: **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Universidade Federal de Goiás.

LOPES J. R. MIRANDA E. C., **Gestão escolar e as salas multisseriadas: realidades e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem em escolas da zona rural**. – UNITINS- Tocantins. 2009.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica etnopesquisa-Formação**. Líber Livro, 2º Edição. Brasília-DF. 2010.

MALINOWSKI, Bronislaw. Um diário no sentido estrito do termo. Rio de Janeiro/São Paulo. Record, 1997.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasil. Brasília: SECADI, 2012.

MOURA, T.V. (UFRB) – tercianavidal@ufrb.edu.br SANTOS, F. J. S. dos (UFRB/UNEB) – fabio13789@yahoo.com.br Debates em educação: **A pedagogia das classes multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente**. Maceió. 2012.

MACHADO, P. B. **Espaço, Mapas mentais, representações sociais e prática docente na educação de campo**. (2007, p. 50 e51) Eduneb - Senhor do Bonfim - Bahia

_____. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais e práticas docente na educação de campo**. (2011, p. 17) Eduneb - Senhor do Bonfim – Bahia.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. **Os dois brasis – Educador Brasil Escola**. <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/dois-brasis-exclusao-social.htm>. Disponível em 18 a 22. Acesso 18 de maio 2014.

NASCIMENTO, D. M. do; NASCIMENTO, J. F. do. **Educação do Campo: um diálogo com a proposta pedagógica do programa escola ativa.** In: Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 15 (jul. – dez. 2013), Feira de Santana – Bahia (Brasil), dez. /2013. p. 236-251. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso 07/05/2014

NICÁCIO. M. de L., PINHEIRO. M. J M, TERUYA, T. K., Maria J., WALKER, M. R. Artigo. **A consolidação da aprendizagem nos modelos multisseriadas de ensino.** Acre. 2009.

_____. **Classes multisseriadas no Acre.** Estudos RBEP. Brasília. 2013.

PAPERT S. **Mindstorms - Children, Computers and Powerful Ideas.** New York: Basic Books, Inc., 1980.

_____. **A família em rede.** Lisboa: Relógio d'Água, 1996.

_____. **A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática.** Ed. rev. Porto Alegre, Artes Médicas, 2008.

PEREIRA, C. C. – UTPPR; PIANOVSKI, R. B. – UTPPR; RODRIGUES, F. F. – UTPPR. **A prática pedagógica no contexto das classes multisseriada.** Curitiba-PR. 2013.

PEIRANO, M. G. S. **Onde está a antropologia?** Rio de Janeiro. 1997 GEERTZ, Clifford. 1995. *After the Fact. Two Countries, Four Decades, One Anthropologist.* Mass Cambridge: Harvard University Press.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética.** Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. **Fazer e Compreender.** São Paulo: Melhoramentos e Universidade de São Paulo, 1978.

PIMENTA, S. G. et. al. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POCHMANN. M. **A exclusão Social no Brasil e no mundo.** www.social.org.br/relatório2004/relatório016.htm. Disponível em 18 a 22. Acesso 18 de maio 2014.

RODRIGUES, C. L. **Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriada.** Belo Horizonte. 2009.

ROSA, A. C. S. **Classes multisseriadas: desafios e possibilidades –** UNESP/FCLAR/UMESP. 2008. São Paulo.

SANTOS, B. M. M. da S. Projeto mestrado. **Educação do campo, classe multisseriada e inovação pedagógica: estudo de caso da escola Justino Amâncio, município de Quixabeira Estado Da Bahia.** Salvador. 2013.

SOUSA, J. M. **O professor como pessoa. A Dimensão Pessoal na Formação de professores.** 4 Agosto p.5 Tribuna da Madeira. Educação. Educação 14 e 15 www.3.uma.pt/jesusousa/publicacoes/ 2000. 1º Edição ASA, S. A.

SOUSA, J. M.; FINO, C. N. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional.** In SILVA B. D; ALMEIDA L. S. (Orgs.). *Actas do VI Congresso Galaico-Português de PSICOPEDAGOGIA. Vol. I.* (p. 371-381). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, v.1, p. 371-381, 2001.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation.** New York: Holt, Rinehart and Winston Ed. 1980.

_____. **The ethnographic interview.** New York; Holt, Rinehart and Winston, Montréal 1979.

TOFFLER, A. **O Choque do Futuro.** 3ª ed. Rio de Janeiro: artenova, 1973.

VALENTE, J. A. **Diferentes usos do computador na educação.** In: Computadores e conhecimento: repensando a educação. Campinas: nied-unicamp, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOODS, P. **Investigar a arte de ensinar.** Porto: Porto Editora, 1999.

_____, P. **L'ethnographie de l'école.** traduit de l'anglais par Patrick Berthier et Linda Legrand. Paris: A. Colin c1990.

_____, P. **Inside schools: ethnography in educational research.** London, Routledge & Kegan Paul, New York, 1986.

WOODSWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes, 2007. p. 72,73,76 e 82.

ÍDEM - www.vocevencedor.com.br/.../mapas-mentais---o-caminho-da-aprendiza... - consulta em 18/09/2015

ÍDEM - <http://www.arqhys.com/general/edward-tolman.html> - consulta em 18/09/2015

ÍDEM - <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/> - consulta em 18/09/2015.

APÊNDICES

Índice do Conteúdo do CD-ROM

DISSERTAÇÃO de Mestrado (versão eletrônica em formato pdf)

Pasta 1 - Instrumentos de trabalho construídos e utilizados pelo investigador

APÊNDICE A- FOTOS ILUSTRATIVAS;

APÊNDICE B - REGISTOS DE OBSERVAÇÃO (NOTAS DE CAMPO);

APÊNDICE C - CARTA DIRIGIDA À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO;

APÊNDICE D - ENTREVISTAS REALIZADAS COM PROFESSORAS PRO 1 E PRO 2;

APÊNDICE E- ENTREVISTAS REALIZADAS COM A COORDENADORA E A DIREÇÃO (ADM1 E ADM 2);

APÊNDICE F- ENTREVISTA DE 20 MÃES E 1 PAI;

APÊNDICE G – ENTREVISTAS COM REPRESENTANTES DA COMUNIDADE;

APÊNDICE H- MAPA MENTAL AOS ALUNOS EM MAIO DE 2015.